NOVOS DESAFIOS NO ENSINO DO PORTUGUÊS



ORGANIZAÇÃO

Madalena Teixeira

Inês Silva

Leonor Santos



NOVOS DESAFIOS NO ENSINO DO PORTUGUÊS

ORGANIZAÇÃO

Madalena Teixeira

Inês Silva

Leonor Santos

Escola Superior de Educação
[IPSantarém]

Ficha Técnica

Título

Novos Desafios no Ensino do Português

Organização

Madalena Teixeira

Inês Silva

Leonor Santos

Ano

2011

Edição

Escola Superior de Educação de Santarém

geral@ese.ipsantarem.pt

Formatação e arranjo gráfico

Leonor Santos

ISBN

978-972-9434-04-4

Índice

Nota de Abertura

Madalena Teixeira
Inês Silva
Leonor Santos

A publicação que ora se apresenta, sobre *Novos Desafios no Ensino do Português*, resulta de uma compilação de trabalhos de vários investigadores e profissionais da educação, nacionais e estrangeiros, que se dedicam ao ensino e aprendizagem do português.

Numa época em que a escola procura soluções e respostas para as exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva, urge refletir sobre a adequação e a pertinência dos programas e outros documentos institucionais, orientadores do trabalho docente, face aos desempenhos exigidos aos alunos. A sociedade "exige" da escola soluções e respostas para todos os "males"; é, pois, premente (re)pensar teorias e práticas, muitas vezes desarticuladas entre si, e que, para os mais jovens, parecem afastar-se cada vez mais da realidade que os circunda, culminando em resultados estudantis pouco abonatórios.

Cientes da importância da implementação das apostas governamentais, desde o *Dicionário Terminológico* (2008)[1], os Programas de Português do Ensino Básico (2009), as Metas de Aprendizagem (2010), passando pela *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2007)[2], até ao *Plano Nacional de Leitura* (2007)[3], que se seguiu ao *Programa Nacional de Ensino do Português* (2006) e, ainda, sem esquecer a avaliação de manuais escolares e as novas regras de ortografia, considerou-se fundamental refletir em conjunto e tentar encontrar caminhos que possibilitem um futuro mais promissor no que ao ensino do Português diz respeito, tanto para professores, como para alunos. Reflexão que será tanto mais pertinente quanto se afigura possível que novas orientações possam surgir num tempo próximo.

Assim, o Departamento de Línguas e Literaturas da Escola Superior de Educação de Santarém tem promovido encontros entre diversos profissionais da área, com genuíno intuito de partilhar experiências, de trocar opiniões e de discutir dilemas e contextos, apoiados na reflexão sobre a prática e/ou em trabalhos de investigação, conscientes de que, embora os seus contextos de atuação se revistam de aspetos distintos, têm produtos semelhantes. Considera-se que a qualidade da educação é um constante *desafio* que se coloca a todas as instituições de ensino – do Pré-Escolar ao Superior – e que é essencial que essa mesma qualidade se reflita nas aprendizagens dos alunos.

A consciencialização da necessidade de formação contínua de professores, envolvendo e simultaneamente responsabilizando a comunidade escolar, o aprofundamento e desenvolvimento do conhecimento científico nas diferentes áreas, particularizando neste caso o domínio da língua portuguesa, a utilização de estratégias e de atividades que vão ao encontro das necessidades, das assimetrias e das vivências dos alunos do século XXI e a articulação entre os diferentes ciclos e níveis de ensino afiguram-se, neste livro, como os vetores essenciais.

---

[1] *Cf.* http://dt.dgidc.min- edu.pt/
[2] *Cf.* Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008.
[3] *Cf.* http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt



PARTE 1

Ensino e aprendizagem do português

Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB

Madalena Teixeira[4]
Leonor Santos[5]

Introdução

> *O que é preciso ficar claro [...] é que as mudanças contínuas na pesquisa científica não correspondem simplesmente a um modismo, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência* (Geraldi, 1992: 84).

Vivemos num tempo de mudanças. Esta afirmação, que à primeira leitura poderá parecer um aforismo *a la Palice*, revela-se, contudo, profundamente pertinente se atentarmos às convulsões económicas, sociais e políticas com que diariamente somos confrontados. Também a educação – e em particular a política educativa – reflete esta realidade de um mundo em constante devir, em que se percebe que não há soluções fáceis nem "certas" para os dilemas decorrentes da mudança: mudança no perfil dos alunos que chegam às instituições educativas; mudança no perfil e modos de formação dos professores; mudança nas exigências que a sociedade coloca aos cidadãos, em termos do que espera que a educação/formação lhes "dê"; mudança nas expectativas dos empregadores, e até dos mercados; e consequente mudança (quiçá inconstância) no que se espera, hoje em dia, de um cidadão plenamente integrado social, laboral e culturalmente.

Refletir sobre o papel do ensino da Língua Materna (LM), e especificamente do português, na formação destes cidadãos é, neste contexto, incontornável. De facto, considerando-se relativamente ultrapassada, na maioria das sociedades consideradas desenvolvidas, a questão do analfabetismo, questiona-se de há alguns anos a esta parte a competência efetiva dos sujeitos para a atualização, nas situações concretas do dia-a-dia (pessoal, cultural e profissional) das suas capacidades comunicativas, em particular no que respeita à leitura e escrita. Os resultados pouco abonatórios que Portugal tem obtido em estudos internacionais, como o PISA[6], são frequentemente atribuídos à escola e, em especial, aos professores de português. Professores que se veem confrontados com a necessidade de levar em consideração, na sua ação, não só as realidades socioculturais dos alunos e das instituições em que atuam, como também os diferentes documentos, as diversas orientações que emanam de decisores centrais e que, por vezes, parecem dificultar ainda mais a sua já complexa tarefa. E como integrar ainda, nesta complexidade de contributos, os resultados da investigação?

Este texto tem, pois, como objetivo contribuir para a reflexão em torno dos desafios didáticos e pedagógicos que se colocam ao professor de língua portuguesa (LP), partindo de uma leitura de dois documentos de orientação curricular que atualmente regulam a sua ação, mas sem deixar de procurar realçar um núcleo fundamental de ideias que nos parecem válidas e independentes das formulações concretas que tais documentos possam assumir.

O professor perante a investigação e as orientações curriculares

> *Quando os resultados da investigação, muitas vezes percecionados como novidades, chegam à escola não é porque "agora tudo mudou" ou porque "o que se pensava antes estava errado" e é "preciso embarcar na nova onda". [...] É preciso entender que iluminações novas são conseqüências de definições novas do objecto de estudos"* (Geraldi, 1992: 84).

Estas palavras do linguista e didata brasileiro Wanderley Geraldi são um eco relativamente fiel da reação frequentemente verbalizada pelos professores de português quando confrontados com alterações ao nível das orientações curriculares, não raras vezes justificadas por (e fundamentadas em) resultados da investigação que vai sendo produzida em domínios diversificados (ciências da educação, didática, linguística aplicada, psicologia da aprendizagem, etc).

Ora, um aspeto que importa salientar e do qual todos os educadores em línguas precisam estar conscientes é o de que as mudanças inerentes à nossa sociedade, e que acima elencamos (embora não

[4] Escola Superior de Educação de Santarém / CEAUL – Universidade de Lisboa
[5] Escola Superior de Educação de Santarém / CIDTFF – Universidade de Aveiro
[6] *Programme for International Student Assessment.*

exaustivamente), são promotoras da redefinição dos objetos de estudo destes domínios de investigação, porque as exigências colocadas à escola e aos alunos-cidadãos vão também mudando, porque estes mudam com a sociedade e a cada momento surgem novos "problemas" e novos desafios. A evolução na investigação e as alterações nas orientações não são, pois, apenas uma questão de "moda", mas resultam de uma preocupação em encontrar respostas para tais problemas e desafios.

Um desses desafios tem sido, nos últimos anos, o da identificação das causas dos baixos níveis de literacia dos portugueses escolarizados (cf. Benavente et al, 1996; Carey [ed.], 2000) e, consequentemente, a investigação sobre modos de renovação do ensino da leitura e da escrita que promovam melhorias neste domínio (cf., por exemplo, Álvares Pereira: 2000). Como afirma Mª da Graça Pinto,

> *O problema dos nossos jovens que frequentam a escola não reside pois na incapacidade de ler e de escrever enquanto tecnologia (…) mas sim na capacidade ou não de fazer uso da escrita nos variados contextos e nas diferentes práticas discursivas* (Pinto, 2002: 103).

Estamos, então, perante o repto de ajudar os nossos alunos a desenvolver competências de leitura e de escrita que vão para além da resposta correta ou incorreta às solicitações realizadas, na escola, pelos professores; trata-se de competências que são constantemente elicitadas e atualizadas nos mais variados contextos da sua vida atual e futura, ao nível pessoal, social e profissional. Neste sentido, para além de conhecer funções sintáticas e características morfológicas, para além de ler (e será que compreendem?...) passagens inteiras de obras-primas da literatura portuguesa, para além de produzir redações e composições (de que tipo ou género textual?...) sem erros ortográficos (características de um ensino geralmente classificado como "tradicional"), importa que os sujeitos-aprendentes de LP saibam também comunicar e agir, com sucesso, em diferentes situações, orais ou escritas, interagindo com diferentes sujeitos, de forma adequada às finalidades da interação, ao contexto em que decorre, etc.

Sendo verdade que as línguas não são imutáveis, mas antes organismos vivos que evoluem com as sociedades que delas se socorrem, é também inegável que a própria comunicação, o uso que se faz da oralidade e da escrita, as características de que ambas se revestem evoluem igualmente, transformam-se com a sociedade. O contributo para o desenvolvimento de capacidades literácitas, baseadas em conhecimentos sólidos e fundamentados da língua, literatura e cultura portuguesas estará, pois, sempre no horizonte do professor que procura preparar os seus alunos para uma plena, funcional e crítica integração na sociedade, e que sabe que, fazendo-o, tais competências estarão permanentemente em desenvolvimento ao longo da vida dos sujeitos.

Isto torna bastante exigente e complexo o ensino da LP, mas implica também uma assunção clara, pelos sistemas educativos, dos objetivos e conteúdos deste ensino, que deve também ele evoluir para se adequar às alterações da comunicação, da língua, da linguagem e dos seus usos.

Qual o papel do professor neste contexto? Que conceção de professor tem/(re)produz? Talvez um pouco de história, numa perspetiva sociológica, nos permita refletir sobre a nossa identidade profissional.

Segundo Geraldi (1992), até aos inícios da modernidade o professor era, simultaneamente, o sábio: quem ensinava era quem produzia o próprio conhecimento/conteúdo a ensinar. *Quem ensinava gramática era também um gramático; não havia diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia* (p.87). Com a chegada do mercantilismo e da divisão social do trabalho, *o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por "saber um saber produzido" que ele transmite* (idem). Posteriormente, estabilizada que fica a produção de novos saberes, surge a urgência de instrução e, consequentemente, de instrutores: surge a "profissão de professor", o sujeito que domina um certo saber, que tem que estar sempre a par das últimas descobertas da ciência na sua área de especialidade; ou seja, *o resultado do trabalho científico […] transforma-se em conteúdo de ensino em face de imagens que faz o professor das dificuldades de compreensão que poderão ter seus alunos* (p.89). Assim:

> *Gradação, seriação, motivações, modos de ensinar, história do que sempre se ensinou, mudanças na concepção de educação e novos recursos didáticos são alguns dos instrumentos com que se constrói a diferença entre o trabalho de produção científica e o trabalho de ensino. […] O trabalho social do professor é o do articulador dos eixos epistemológicos e das necessidades didático-pedagógicas* (op cit. 91/92).

Do mercantilismo ao capitalismo contemporâneo houve profundas alterações na produção de bens e na divisão do trabalho. Em consequência, *a nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão* (pp.92/93). Para Geraldi, esta realidade será a causa da depauperização do

professor e da desvalorização social da profissão: parece caber ao professor um mero papel de técnico de implementação dos novos materiais (e orientações curriculares?... e Programas?...).

> *Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é "controlar" o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem"…* (op cit., p.94).

A questão que nos parece ser pertinente colocar, face à recente emergência, para o ensino da LP, de novos documentos reguladores – e, até, à perspetiva de novamente surgirem, num tempo mais ou menos próximo, novas indicações, é: que identidade queremos nós, professores de LP, assumir hoje?

Perante esta profusão de documentos e decisões superiores, parece que estamos mesmo "desautorizados" e remetidos à função de "capatazes" que fazem cumprir as ordens dos seus superiores. Mas será mesmo assim? Qual a nossa margem de manobra?

A educação e o ensino envolvem pessoas reais. Programas e Metas são desenhados em função de não-sujeitos, porque todos os sujeitos são diferentes; destinam-se a um "ideal", se não mesmo um ser imaginário. Pensamos que cabe ao professor lidar com a realidade – dos sujeitos e das situações – e traduzir nela as orientações de modo a formar cidadãos competentes para comunicar, para fazer uso da língua, da leitura e da escrita com vista a uma plena integração na sociedade… Mas também lhes cabe contribuir para o desenvolvimento de um espírito crítico e interventivo, que leve os seus alunos a serem ativos construtores dessa sociedade.

Isto significa, cremos, que o professor de LP deverá conhecer bem os documentos reguladores da sua prática, para melhor poder orientar os alunos no desenvolvimento da competência comunicativa (em sentido lato), da capacidade para ser eficaz e até criativo (embora não haja indicadores objetivos para a definir) no uso que faz da língua nas suas diversas vertentes e situações, para os ajudar, enfim, a atingir níveis elevados de literacia.

O professor não poderá, pois, em nosso entender, utilizar mecânica e acriticamente, em particular, os Programas e as Metas, mas precisa compreendê-los em profundidade para melhor planificar as suas propostas educativas, de modo consciente e fundamentado, em função dos alunos e contextos concretos em que atua. Assim sendo, propomos um olhar sobre os Programas de Português e as Metas de Aprendizagem que atualmente orientam a ação do professor de português.

Os novos Programas de Português

Os Novos Programas de Português para o Ensino Básico (NPPEB) surgem num contexto de absoluta necessidade de reformulação do curriculum anterior, face à fragilidade dos desempenhos que os nossos alunos têm revelado, em particular ao nível da leitura e da escrita, tanto em estudos internacionais (*Reading Literacy* - IEA, 1992; Pisa 2000; 2003), como em estudos nacionais (*A Literacia em Portugal*, 1995). Paralelamente, os dados descritos nos relatórios nacionais das provas de aferição também não abonam, em termos de avaliação, a favor do desenvolvimento de competências pelos alunos das escolas portuguesas.

Assim, os NPPEB foram elaborados tendo em conta alguns pontos essenciais:

a) a progressão das aprendizagens;

b) a articulação do desenvolvimento das diferentes competências previstas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB);

c) a valorização de competências de estudo;

d) a aprendizagem de uma atitude crítica perante o conhecimento adquirido e o conhecimento a adquirir.

No primeiro caso, o enfoque recai na complexificação das aprendizagens, isto é, na ideia de que o conhecimento não se adquire de imediato na sua forma mais complexa, mas que se vai construindo numa espiral de sucessivo alargamento e aprofundamento, em que as novas aprendizagens vão sendo integradas no quadro dos conhecimentos prévios já construídos. Por esta razão, o aluno deve ir aprofundando o seu conhecimento nas diferentes matérias, de modo a que elas se tornem significativas.

Relativamente ao segundo ponto mencionado, a ideia é que as aprendizagens não são estanques, centrando-se somente, ou na leitura, ou na escrita, ou na oralidade, ou no conhecimento da língua. De facto, o desenvolvimento literácito pressupõe uma articulação e integração de todas estas dimensões, atualizadas nos contextos comunicativos concretos.

Quanto ao ponto seguinte, considera-se essencial que os alunos aprendam a estudar – fazer esquemas, resumos, tirar notas, efetuar pesquisas, entre tantas outras tarefas que poderíamos referir – a fim de se tornarem mais autónomos, numa lógica de Aprendizagem ao Longo da Vida.

O último ponto que indicamos não é de todo o menos importante e está intimamente ligado ao ponto anterior, na medida em que essas "aprendizagens" certamente contribuirão para que os alunos se tornem participativos e ativos no atual contexto de cidadania que se revela cada vez mais exigente.

Tendo consciência da articulação necessária entre os documentos que regulam a prática pedagógica, os NPPEB evidenciam, como "ponto de partida", buscar o desenvolvimento das competências definidas no CNEB, que consideramos fundamentais no perfil de cidadão "literado" que temos vindo a apresentar:

a) compreensão oral, cujo foco é *escutar para aprender e construir conhecimentos* (NPPEB: 30); *falar para expressar conhecimento (aprender a falar, construir e expressar conhecimentos* (NPPEB: 32) e *participar em situações de interação verbal* (NPPEB: 33);

b) leitura, em situações de *ler para aprender ; aprender a ler - obter informação e organizar o conhecimento* (NPPEB: 35); *ler para apreciar textos variados* (NPPEB: 37); *ler textos literários* (NPPEB: 87);

c) escrita, com a finalidade de *escrever para aprender – para aprender a escrever para construir e a expressar conhecimento* (NPPEB: 41); *escrever em termos pessoais e criativos* (NPPEB: 43);

d) iv) conhecimento explícito da língua, que se centraliza no *Plano Fonológico* (NPPEB: 47); Plano *Morfológico* (NPPEB: 48); *Plano das Classes de palavras* (NPPEB: 49); *Plano Sintático* (NPPEB: 50); *Plano Lexical e Semântico* (NPPEB: 51); *Plano da Representação Gráfica e Ortográfica* NPPEB: 52); *Plano Discursivo e Textual* (NPPEB: 59); *Plano da Língua – Variação e mudança* (NPPEB: 91).

Os programas pretendem homogeneizar e clarificar as competências, quer gerais, quer específicas, de forma estruturante e, consequentemente, o modo de as avaliar, recorrendo, ainda, às recomendações resultantes da *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (DGIDC, SD), ao trabalho desenvolvido no âmbito do *Plano Nacional de Leitura* (PNL), para o 1º Ciclo, ao Programa (PNEP) no 1º CEB e ao *Dicionário Terminológico* (DT).

Outro aspeto a salientar nos NPPEB é o facto de se centralizarem nas aprendizagens dos alunos e não só no ensino do professor. Os programas, embora não prescindindo da definição de objetivos, estão construídos em torno de descritores de desempenho, ou seja, "a pensar" no que o aluno deve ser capaz de fazer. Por esta razão, cremos nós, os Novos Programas apresentam uma secção que se debruça sobre os resultados que se esperam que os alunos atinjam, no final de cada um dos três ciclos. Neste ponto, resultados esperados, é visível a intenção da já mencionada progressão dos NPPEB, e que as Metas corroboram, como se pode observar através do exemplo que reporta à competência escrita, no 1º ciclo:

> *A - 1º e 2º anos – "Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho."* (NPPEB: 25);
> *B - 3º e 4º anos - "Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação. Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas.*
> *C - Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita.*
> *D - Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação."* (NPPEB: 26).

Não menos importante é a existência de um corpus textual que, não sendo impositivo, se revela, a nosso ver, numa mais-valia para os docentes, uma vez que oferece uma panóplia de referências a obras literárias, para-literárias, a textos não-literários e a autores de diferentes nacionalidades que podem ser abordados nas aulas de português.

As Metas de Aprendizagem

O documento sobre o qual tecemos, agora, algumas considerações, *"faz parte da Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, que se designa também, mais especificamente, por Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário."* (D.R., 2011:62).

As "Metas" estão organizadas por domínios de referência, que se encontram articulados entre si, de ciclo para ciclo, desempenhando os subdomínios (também podem ser designados por organizadores de aprendizagem), uma função essencial, tanto no que respeita ao que o aluno deve aprender sobre cada conteúdo científico e/ou os desempenhos que deve ser capaz de evidenciar, como no que concerne à progressiva "criação de pontes" de uma Meta para a outra.

Pelas razões apresentadas anteriormente, a leitura deste documento deve ser feita horizontal e bidirecionalmente, numa perspetiva progressiva, como adiante se apresenta, tomando como exemplo a escrita.

Atente-se no Quadro 1:

1º ciclo	**2º ciclo**	**3º ciclo**
Planificação	Planificação	Planificação
• Selecciona o conhecimento relevante para construir o texto • Regista palavras e ideias-chave sobre o tema do texto a escrever *Metas intermédias até ao 2.º Ano* o O aluno selecciona palavras ou frases relacionadas com o tópico do texto • Organiza o plano do texto com apoio de instrumentos fornecidos (e.g.: esquemas; grelhas). *Metas intermédias até ao 2.º Ano* o O aluno preenche com palavras ou frases um esquema pré-estabelecido	• Selecciona o conhecimento relevante para construir o texto, sendo capaz de recorrer a diferentes modos de representação da informação (e.g.: textos orais e escritos, gráficos, imagens, esquemas) • Selecciona o tópico e hierarquiza os subtópicos em função dos objectivos visados • Elabora o plano do texto tendo em conta a especificidade do género	• selecciona o conhecimento relevante para construir o texto, sendo capaz de articular de forma coerente os elementos recolhidos em diversas fontes • selecciona o tópico e os subtópicos em função do género, objectivos e destinatário e elabora o plano de texto em conformidade • justifica os elementos e as relações inscritos no plano, com base no género, objectivos e destinatário do texto *Metas intermédias até ao 8.º Ano* o O aluno elabora o plano do texto tendo em conta o género, objectivos e destinatários do texto
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Redação	Redação	Redação
• redige com correcção formal e sintáctica, respeitando as convenções ortográficas, construindo frases completas e estabelecendo as relações de concordância entre os seus elementos *Metas intermédias até ao 2.º Ano*	o redige com correcção formal e sintáctica, mobilizando recursos expressivos (e.g., adjectivação, comparação, metáforas)	• redige com correcção formal e sintáctica, mobilizando recursos linguísticos adequados ao género, objectivos e destinatário do texto *Metas intermédias até ao 8.º Ano* o O aluno recorre a mecanismos de remissão

O aluno redige pequenos textos com suporte em materiais de apoio (listas de palavras, dicionários ilustrados) • usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores *Metas intermédias até ao 2.º Ano* O aluno usa vocabulário adequado ao tópico do texto • recorre a frases simples e a frases complexas • usa as convenções da pontuação • usa os períodos para estruturar as ideias nos parágrafos *Metas intermédias até ao 2.º Ano* O aluno redige uma sequência de frases coerentes com o tópico	○ selecciona o vocabulário adequado ao assunto e destinatário *Metas intermédias até ao 5.º Ano* ○ O aluno usa vocabulário diversificado, nomeadamente conectores ○ usa construções sintácticas diversificadas quanto à complexidade frásica e à articulação entre elas ○ usa correctamente os sinais de pontuação ○ usa os parágrafos para estruturar o texto, fazendo-lhes corresponder uma ideia central	para outros elementos do texto que reforçam a coesão e a coerência internas ○ O aluno redige com correcção formal e sintáctica, mobilizando vocabulário e unidades linguísticas adequadas ao género de texto • integra no texto explicitações com o objectivo de facilitar a compreensão de termos e expressões por parte do leitor (e.g.: isto é, ou seja, por exemplo, quer dizer, por outras palavras) • faz uso estratégico da pontuação para a produção de efeitos de sentido • estrutura a progressão do texto em frases, períodos e parágrafos, seguindo estratégias de facilitação da leitura
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Revisão	Revisão	Revisão
• identifica passagens com repetições desnecessárias ou ausência de elementos fundamentais e procede à sua reformulação, com ou sem apoio *Metas intermédias até ao 2.º Ano* ○ O aluno identifica a falta de palavras ao reler o texto • identifica no texto incorrecções ortográficas, ausência de elementos essenciais da frase e falhas de concordância e corrige-as *Metas intermédias até ao 2.º Ano* O aluno identifica incorrecções ortográficas e palavras em falta	reformula passagens do texto, tendo em conta as instruções da tarefa (e.g.: inclusão/supressão de elementos; expansão/redução de elementos) ○ corrige o texto, tendo em conta a correcção formal, as características do género em causa e a relevância do conteúdo expresso	• reformula passagens do texto, encontrando formas de expressão correspondentes a uma maior adequação ao género, objectivos e destinatário do texto *Metas intermédias até ao 8.º Ano* ○ O aluno reformula passagens do texto, encontrando formas de expressão mais coerentes com o sentido global do texto • avalia a qualidade do texto e reformula-o, local ou profundamente, se necessário
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo
Difusão do texto	Difusão do texto	Difusão do texto
○ elabora uma versão final graficamente cuidada do texto, escrevendo-o	• usa os recursos do computador para atribuir ao texto uma configuração	• explicita as relações que pretende estabelecer por meio da configuração

manualmente ou utilizando o computador *Metas intermédias até ao 2.º Ano* ○ O aluno produz uma versão final do texto graficamente cuidada ○ ilustra o texto com desenhos ou imagens, com ou sem recurso a meios informáticos *Metas intermédias até ao 2.º Ano* ○ O aluno ilustra o texto com desenhos relativos ao tema ○ utiliza o computador, nomeadamente com recurso à Internet, para divulgar textos elaborados no contexto de projectos de turma ou de escola *Metas intermédias até ao 2.º Ano* ○ O aluno divulga, em colaboração com o professor e os colegas, textos elaborados no âmbito de projectos da turma	gráfica que esteja ao serviço da compreensão • cria ou selecciona elementos ligados a outros modos de expressão (e.g.: fotografias, desenhos, ilustrações, figuras, esquemas) que complementem ou reforcem o que é expresso no texto • divulga textos da sua autoria, no âmbito de projectos da turma e da escola, ou por iniciativa própria, respondendo às apreciações dos leitores relativas aos seus textos	gráfica adoptada no texto (e.g.: diferenciação, estruturação, hierarquização de elementos) • integra no documento outros modos de expressão (e.g.: fotografias, desenhos, ilustrações, figuras, esquemas), efectuando no texto as referências e as explicitações adequadas • divulga os seus textos e interage com os leitores, participando numa comunidade construída em torno da escrita e da leitura

Quadro 1: o ensino da escrita nas Metas de Aprendizagem (do 1º ao 3º ciclos)

Uma simples leitura de superfície permite-nos perceber que ter como meta de ensino-aprendizagem da escrita os desempenhos aí enunciados pressupõe uma abordagem da mesma na sua dimensão processual, que se traduz em quatro etapas: planificação, redação, revisão e difusão. Uma leitura do quadro, simultaneamente na vertical e na horizontal, leva-nos igualmente a concluir que todas as etapas estão presentes nos três níveis de ensino considerados, organizadas em dois domínios de referência: *Elaborar e Divulgar Textos* e *Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos.* Estes domínios distinguem-se através dos organizadores de aprendizagem que lhes são inerentes e que explicitam a progressão desejável, no sentido de uma complexificação que acompanha o desenvolvimento cognitivo do aluno e o respetivo domínio das técnicas necessárias à produção textual.

Com o intuito de melhor compreender estas noções de complexificação e progressão, tomemos como exemplo a etapa da planificação – cf. Quadro 2.

1º ciclo	**2º ciclo**	**3º ciclo**
Planificação	Planificação	Planificação
• Selecciona o conhecimento relevante para construir o texto • Regista palavras e ideias-chave sobre o **tema** do texto a escrever	• Selecciona o conhecimento relevante para construir o texto, sendo capaz de recorrer a diferentes modos de representação da informação (e.g.: textos orais e escritos, gráficos, imagens, esquemas)	• Selecciona o conhecimento relevante para construir o texto, sendo capaz de articular de forma coerente os elementos recolhidos em diversas fontes • Selecciona o tópico e os subtópicos em função do

Metas intermédias até ao 2.º Ano ○ O aluno selecciona palavras ou frases relacionadas com o tópico do texto • Organiza o plano do texto com apoio de instrumentos fornecidos (e.g.: esquemas; grelhas). *Metas intermédias até ao 2.º Ano* ○ O aluno preenche com palavras ou frases um esquema pré-estabelecido	• Selecciona o tópico e hierarquiza os subtópicos em função dos **objectivos** visados • Elabora o plano do texto tendo em conta a especificidade do **género**	**género**, **objectivos** e **destinatário** e elabora o plano de texto em conformidade • Justifica os elementos e as relações inscritos no plano, com base no género, objectivos e destinatário do texto *Metas intermédias até ao 8.º Ano* ○ O aluno elabora o plano do texto tendo em conta o género, objectivos e destinatários do texto

Quadro 2: a etapa de Planificação textual

Assim, através da utilização de diferentes cores, podemos efetuar uma leitura condutora das referidas complexificação e progressão.

Considerando que a primeira etapa da planificação de um texto passa pela geração das ideias que o irão integrar, verificamos que, nos três ciclos, ela se concretiza na seleção do conhecimento relevante para construir o texto (a verde). O que acresce, ao longo dos diferentes ciclos, é o modo como o aluno representa esse conhecimento (a azul), no 2º ciclo, e o organiza articulada e coerentemente, no 3º ciclo (a azul). Note-se, no entanto, que estas competências de representação e organização do conhecimento – prévio e/ou adquirido – começam a ser trabalhadas logo no 1º ciclo (a azul), embora dependendo de uma maior orientação por parte do professor (instrumentos fornecidos; esquema pré-estabelecido).

Geradas as ideias e selecionado o conhecimento, planificar um texto implica o respetivo registo (a laranja), com base no qual, mais tarde, se hierarquizam subtópicos, de modo a potenciar a coerência interna do texto. Sublinha-se, ainda, que esta hierarquização obedece, como qualquer outra, a critérios que, no caso da produção textual, se prendem com a especificidade do género, os objetivos (no 2º e no 3º ciclos) e o destinatário do texto (3º ciclo).

Pena é que, neste ponto em particular, não se verifique total articulação entre os Programas de Português e as Metas, na medida em que nos resultados esperados (dos Programas) é desejável que os alunos do 1º ciclo escrevam, tendo em atenção diferentes tipos de texto, e que os alunos do 2º ciclo projetem os seus escritos de forma adequada ao leitor visado, aspetos que nas Metas transitam para os ciclos seguintes. Parece-nos, no entanto, que nada impede que os professores vão alertando os alunos para a importância das tipologias textuais e da consideração do destinatário, independentemente do nível de ensino.

A nosso ver, a organização do ensino e da aprendizagem da escrita precisa, pois, de ser processual, para que se promova uma focalização no próprio processo que conduz à produção de um texto de qualidade do ponto de vista da adequação, coerência e coesão, para além da mera correção ortográfica e de pontuação, que, por vezes, parecem ser o fulcro das preocupações dos docentes e também discentes, no que respeita a esta "matéria".

Considerações finais

Foi nossa intenção, ao longo deste texto, refletir sobre os desafios que atualmente se colocam ao professor de português; não só no que respeita à função do professor, ou à forma como se espera que ele atue, mas também no que concerne aos normativos legais que norteiam a sua prática e desempenho profissionais. Sem dúvida, e não querendo nós prender-nos ao que alguns poderão chamar "lugar comum", a reflexão, seja individual, seja conjunta, sobre a prática é uma mais valia para percebermos o que aconteceu, por que razão tomamos determinada opção, quais as implicações dessa escolha e não de outra(s), que apoio(s) gostaríamos de ter tido, como podemos atingir os nossos objetivos, e, apesar de

cada professor se questionar e refletir de forma diferente e adequada à turma com a qual "partilha" o seu saber e a sua experiência, como articular os Programas de Português com as Metas de Aprendizagem.

Estando cientes de que estas são questões comuns a muitos de nós, consideramos relevante iniciar este livro com uma proposta de leitura das Metas de Aprendizagem, no que refere à escrita, destacando os dois pontos que cremos estarem desarticulados com os Programas.

Por esta razão, preconizamos que o 1º e 2º ciclos de estudos superiores são também o início de um processo que se vai construindo em etapas que se podem traduzir numa aposta investigativa, tanto em termos pessoais, como numa vertente científica e profissionalizante, de Aprendizagem ao Longo da Vida. E porque acreditamos numa avaliação baseada em critérios rigorosos que "sirvam" todos os alunos, defendemos que o professor adote uma atitude colegial e cooperativa, a fim de poder fazer face às dificuldades com que se vai deparando ao longo de todo o seu percurso, pois nenhum dos documentos em foco apresenta mensurabilidade, deixando uma flexibilidade interpretativa que poderá – ou não – trazer o benefício esperado para os alunos.

Finalmente, uma palavra para a necessidade de existirem manuais escolares que permitam a professores e a alunos utilizarem uma ferramenta de trabalho articulada e consertada com os textos reguladores da prática pedagógica – Programas e Metas. Não esqueçamos que o manual é um elo entre a escola e família que deve potenciar e promover o desenvolvimento de conhecimentos científicos, pedagógicos, atitudes e valores.

Referências bibliográficas

ÁLVARES PEREIRA, M.L. (2000). Escrever em Português. Didácticas e práticas. Col. Horizontes da Didáctica. Porto: Edições ASA.
BENAVENTE, A., ROSA, A., COSTA, A. F., ÁVILA, P. (1996). A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
CAREY, Siobhán (ed.), BRIDGWOOD, Ann, THOMAS, Margaret, ÁVILA, Patrícia, (2000). Measuring Adult Literacy. The International Adult Literacy Survey (IALS) in the European Context. Londres: ONS.
Diário da República, 2.a série — N.o 1 — 3 de Janeiro de 2011
GERALDI, W. (1992). Portos de Passagem. S. Paulo: Martins Fontes.
Ministério da Educação. (2009). Novos Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico. Lisboa. Ministério da Educação - DGIDC.
PINTO, Mª da G. (2002) Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, nº 2. Braga: Universidade do Minho, 95-123.

NAOLP – Uma dissensão (extra)linguística

Reina Pereira

"Há milhares de anos que nos países civilizados se usam com frequência signos picturais ou gráficos correspondentes aos signos vocais da linguagem: é a chamada escrita. [...] *Mas não esqueçamos que os signos da linguagem humana são prioritariamente vocais, que foram exclusivamente vocais durante centenas de milhares de anos e que ainda hoje a maioria dos homens sabe falar sem saber escrever nem ler. Nós aprendemos a falar antes de aprender a ler* [...] *o estudo da escrita constitui disciplina distinta da linguística*."

(Martinet 1992:12-13)

A ortografia revela-se uma matéria capaz de gerar reações diametralmente opostas, desde a indiferença por norma reservada a aspetos fúteis, inúteis e desprovidos de qualquer importância; a acesas discussões, conforme atestou, entre outros, Maria Filomena Gonçalves (2003:17).

De facto, em termos linguísticos, o assunto em apreço não deve sequer merecer consideração, caso se tome por referência o texto de A. Martinet, em epígrafe. Na realidade, o Homem assume-se como um *politikos zoon* (Aristóteles, *Política* 1253a), 'um animal político', no sentido de *polis*, 'cidade', o que equivale a afirmar que todo o ser humano, ainda que possa existir isolado, apenas se realiza na sua totalidade, numa vida em companhia. Ainda que necessite de utilizar signos, tanto para comunicar, como para conhecer e armazenar saberes, esses signos não necessitam de apresentar uma natureza gráfica.

Os sinais ortográficos (grafemas) podem constituir matéria de estudo de uma ciência geral dos signos, trate-se ela de uma semiologia saussuriana, ou de uma semiótica, à maneira de Charles Sanders Peirce, mas não da linguística, nos termos em que foi apresentada por Ferdinand de Saussure.

De facto, os grafemas não integram a língua histórica natural (sistema semiótico primário) que concretiza a faculdade abstrata de linguagem com que o Homem nasce. Daí as palavras de Martinet, ao afirmar que, antes de se aprender a ler, se fala; que mesmo quem nunca aprende a ler (iletrados) pode fazer uso de uma língua para comunicar; e que existem línguas que nem sequer se fazem acompanhar de um sistema gráfico, não sendo por isso que perdem o seu estatuto de línguas.

Ora, ao apresentar a linguística como uma ciência autónoma, com uma metodologia de trabalho própria (mormente descritiva e sincrónica) e um objeto de estudo específico (linguagem humana verbal vocal), Saussure avança com uma caracterização dos signos envolvidos. A sua natureza bifacetada permitia distinguir-lhes uma face ou expressão verbal fónica (significante) e uma face ou imagem mental/valor semântico (significado), passível de concretizar-se num ou em vários sentidos, dependendo do contexto e (ou) da situação comunicativa. Se a relação entre ambas as superfícies é arbitrária e definida mediante um acordo tácito estabelecido entre os falantes de uma determinada comunidade linguística, caso se pondere um alargamento da equação a três elementos, envolvendo signos gráficos, o caráter convencional mantém-se. Com efeito, os três pólos em causa são de teor diverso, não existindo nada que os ligue naturalmente.

Mesmo não se importando a linguística com a escrita, com as normas do código gráfico, nem com a emissão de juízos de valor a propósito de usos corretos ou errados, ainda assim o registo gráfico tornou possíveis vários tipos de estudos de índole sobretudo diacrónica e etimológica, a respeito das línguas. São de referir, neste sentido, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da linguística histórica, do comparativismo e da neogramática. Tratavam-se, numa perceção sumária, as evoluções / transformações das línguas, no primeiro caso; procedia-se, no segundo, à comparação entre diversas línguas, que estariam aproximadas por semelhanças / parentescos de família, resultantes do facto de se terem originado pela degeneração de uma língua inicial única (língua-mãe) – o sânscrito ou o indo-europeu[7]; e, por fim, enveredava-se por uma vertente explicativa dessas mudanças linguísticas.

Porém, as considerações desenvolvidas sobre as línguas remontam a épocas anteriores, reportando-se aos estudos gramaticais. Com efeito, uma análise etimológica do termo 'gramática', conduz, desde logo, ao campo semântico da escrita, pelo vocábulo grego *gramma* ('letra'), relacionado, por seu turno, com *graphein* ('escrever'). Assim se justifica que coubesse a um gramático saber ler e escrever. De entre as gramáticas mais antigas, destaca-se a de Panini (Böhtlingk, 1839), ainda que a sua obra não tivesse sido

[7] Vd. Schleicher (1848); Bopp (1836). Note-se a questionação do processo, por Humbolt, W. von (1969).

pioneira, pois menciona a existência de outros escritos anteriores. Especial destaque merecem, de igual modo, os estudos gramaticais apresentados na Antiguidade Clássica (grega e latina), assim como em épocas posteriores, já aplicados às línguas vernáculas.

O assunto em causa daria lugar a diversas discussões relativas às letras e aos alfabetos. A pertinência da escrita, a sua origem e a sua avaliação positiva, por uns, negativa, por outros, enquanto meio de preservar a memória, envolve-se de mitos (e.g. Cadmo); considerações históricas (e.g. Heródoto) e análises filosóficas (e.g. Platão e o mito de Thamus e Theut). Estabelecem-se, através da escrita, ligações transculturais. Notem-se os símbolos levados, do Egito, para a constituição do alfabeto fenício; a influência deste sistema sobre o alfabeto grego, que, por seu turno, seria essencial, juntamente com o alfabeto etrusco, para a génese do seu homólogo latino.

Em termos funcionais, a escrita serve as línguas de uma forma ambivalente. Por um lado, proporciona duração aos registos. Por outro, tende a acompanhar as línguas nas suas mudanças. Assim se compreende o uso de transliterações / decalques, num sentido de preservar uma continuidade de culturas (e.g. latim *sophia*, a partir do grego); o surgimento de letras (e.g., no alfabeto latino, <c>, <g>); o desaparecimento de caracteres (e.g. vau, digama, sigma, koppa); o reaproveitamento, a evolução e a consequente reintegração de símbolos noutros sistemas (e.g. phi grego > numeral 'M' latino).

As questões relacionadas com a escrita condicionavam, de forma determinante, os vários ensaios gramaticais. A matéria chegaria a merecer especial destaque em todas as línguas. No caso do português, a língua manteve-se bastante próxima do latim, em termos etimológicos. Mesmo assim, existiriam sempre aspetos geradores de discussões. Atente-se, pois, para além do especificado na *Grammatica da lingoagem portuguesa*, de Fernão de Oliveira, a existência também de obras específicas, como *Regras da Orthographia Portugueza* (1615), de Amaro de Roboredo; *Orthographia ou modo para escrever certo na língua portugueza. Com um tractado de memoria artificial: outro da muita similhança que tem a língua portugueza com a latina* (1631. Ed. 1638), de Álvaro Ferreia de Vera; *Regras geraes, breves e comprehensivas da melhor orthographia, com que podem evitar erros no escrever da língua latina e portugueza, para se ajuntar á Prosódia* (1666), de Bento Pereira; *Orthographia da língua Portugueza e Notas á de Duarte de Leão* (1670) e *Orthographia da língua Portugueza, offerecida ao senhor Francisco de Mello* (1671), ambas de João Franco Barreto, entre diversas outras. Matérias, como o emprego de <s>, <ss> ou <ç>; uso de <c>, <k> ou <qu> geraram marcadas controvérsias, acesas discussões[8], e tudo na tentativa de homogeneizar a escrita de uma língua, cuja existência, tanto fonética, como em registos gráficos, precedera em séculos a sua primeira gramática. Mesmo num vazio em termos de uniformização, os documentos escritos anteriores ao século dezasseis tornam-se imprescindíveis para tentar avaliar os modos de falar da época, partindo do princípio de que as letras teriam sido utilizadas para colocar sob a forma escrita a matéria verbalizada.

As questões relacionadas com a escrita não se esgotaram, nem se resolveram ao longo dos tempos. Assim como as línguas constituem um domínio em eterno estado de transformação, pelas comunidades linguísticas, elas igualmente em constante mudança; também o registo gráfico revela alterações, em momentos pontuais.

Ora, no século XX o assunto revestir-se-ia de uma outra tonalidade. Não apenas se tentava mais uma reforma ortográfica da língua portuguesa, mas, simultaneamente, visava-se uma uniformização ortográfica entre as prescrições em vigor para o português, variedade do Brasil e as que condicionavam o registo escrito do português europeu. Distinguiram-se, nos trabalhos, os esforços da Academia Brasileira das Letras e da Academia de Ciências de Lisboa. Todo o processo ficou marcado por discussões, avanços, recuos e dilações de ambas as partes.

No início do século XX (1907), a Academia Brasileira de Letras começa a aprovar certos usos ortográficos no português do Brasil. A portaria de 11 de Setembro de 1911 institucionalizava uma reforma ortográfica da língua portuguesa a ser aplicada em documentos oficiais e no ensino. Nela haviam tratado eminentes filólogos, estudiosos, entre os quais Carolina Michaelis Vasconcelos, Leite de Vasconcelos, Epifânio Dias, Cândido de Figueiredo e até o Presidente da República, Teófilo Braga.

As vozes discordantes não se fizeram esperar. Embora tivesse erradicado muitas consoantes *dobradas* e diversos grupos consonânticos, como <ph>, <th>, não se estendeu ao território brasileiro, que mantinha

[8] Vd. "*Esta letra K, por imittarmos aos Latinos, a pusemos em nosso alfabeto sem necessidade ... Polo que não admittiremos em nossa escritura a ditta letra K, dos Gregos, pois pera nós he ociosa e sobeja*" (Vera 1631: fol.11, cap.XII). Por exemplo, Franco Barreto (1671: 142) e outros manifestavam-se a favor da preservação do caracter k na língua portuguesa.

a ortografia antiga. Urgia, pois, para os linguistas da época, chegar a um consenso ortográfico. Em 1915, a Academia Brasileira de Letras acorda seguir a uniformização proposta, contudo, quatro anos depois revoga a decisão. A próxima tentativa remontaria a 1924, quando a Academia de Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras tentaram uma uniformização ortográfica que basicamente padronizava, para o uso escrito no Brasil, a norma adoptada pelo português europeu, na sequência da reforma de 1911. Remonta a 1929 o sistema gráfico reformulado da Academia de Ciências de Lisboa. Em 1931, aprovava-se o primeiro Acordo Ortográfico entre Portugal e o Brasil. De propósitos harmonizadores, visava igualmente a simplificação da língua.

Porém, a publicação dos vocabulários da responsabilidade da Academia de Ciências de Lisboa, em 1940, e da Academia Brasileira de Letras, em 1943, não revelavam univocidade. Importava, pois, tentar novamente um consenso. Assim, após a dissolução de divergências respeitantes à acentuação, no ano de 1938, em 1943 realizou-se uma Convenção Ortográfica que, dois anos mais tarde, resultaria num Acordo Ortográfico. Contudo, a formulação alcançada parecia ser apenas unilateral, já que, embora promulgada em Portugal, não teve ratificação da parte do Brasil, onde continuou a seguir o vocabulário publicado em 1943, pela Academia Brasileira de Letras. Esclarece-se, no Anexo II do presente Acordo, que, no ano de 1945, o Brasil não ratificou o acordo ortográfico então consertado. As razões brasileiras prendiam-se, essencialmente, com dois fatores: em primeiro lugar, a restauração ortográfica das consoantes sem correspondência fónica (ditas 'mudas'), já inexistentes na prática ortográfica brasileira. De notar, outrossim, a acentuação gráfica com o diacrítico agudo, em detrimento do circunflexo, das vogais <e> / <o> em sílaba tónica, favorecendo a prática ortográfica europeia, face à variante do Brasil[9].

Só em 1971 surgiria um novo acordo responsável por alguma uniformização, destacando-se a retirada dos chamados *acentos diferenciais*. Novamente, em 1973, a Academia de Lisboa e a Academia Brasileira das Letras preparam uma nova consensualização ortográfica, não legislada todavia em Portugal, em virtude das contingências políticas de 1974. Decorria já o ano de 1986, quando outra reunião é promovida em território brasileiro, reunindo, não apenas Portugal e Brasil, mas igualmente membros dos PALOP. O acordo resultante nunca seria promulgado, muito por força da supressão do acento gráfico nos vocábulos proparoxítonos (esdrúxulos). Pelo acordo surgiriam verdadeiros cacófatos, homógrafos, como <*cagado*>, por <*cágado*> (animal) / <*cagado*> (particípio passado de '*cagar*').

Os países de expressão oficial portuguesa tornariam a desenvolver negociações, em 1990, no sentido de estabelecer um acordo ortográfico. Dessa feita estariam igualmente presentes observadores da Região Autónoma da Galiza. Aliás, a Galiza, pelas *Irmandades da Fala da Galiza e Portugal* expressariam, posteriormente, a vontade de participar na aplicação do Acordo da Ortografia Unificada, de 1990. Caso tivesse sido ratificado por todos os Estados, teria entrado em vigor a 1 de Janeiro de 1994. Porque tal não se verificou (somente Portugal, Cabo Verde e Brasil anuiriam), em 1998 (17 de Julho), na II Cimeira dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP, reunidos em Cabo Verde, procedeu-se à assinatura do "Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa", que, face ao documento resultante da conversação anterior, apenas retirava a data de entrada em vigor, entretanto já ultrapassada. Só os mesmos três Estados deram o seu beneplácito. Em 2004, processava-se, em São Tomé e Príncipe, a V Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da CPLP, contando já com a presença de Timor-Leste. No âmbito do "Acordo Geral de Cooperação" e face à aprovação do "Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico", estipulou-se ser necessário o *"depósito dos instrumentos de ratificação"* por apenas três estados membros (o que aliás tinha acontecido anteriormente). A ratificação chegaria, sequencialmente, entre 2004 e 2006, da parte do Brasil, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Assim se chegou a uma proposta mais próxima do Acordo de 1986, em termos estruturais, e do Acordo de 1975, no respeitante ao conteúdo.

A ratificação pelo Parlamento português dataria de 16 de Maio de 2008. Acompanhariam o procedimento os estados em que o português assumia o estatuto de língua oficial.

O acordo em causa assume como objetivo máximo a facilitação, tanto na aprendizagem, como no uso da língua, na sua vertente escrita. Porém, o Acordo falha, desde logo, na prossecução dos objetivos a que se propõe, afectando um número reduzido de vocábulos, mas ainda assim de utilização frequente. Considerem-se, pois, aspetos como os que seguidamente se assinalam. Em primeiro lugar, uma maior

---

[9] Curiosamente (ou talvez não), a situação parece de certo modo inverter-se em 2008 – pelo menos no que respeita às controvérsias geradas pelo novo acordo. Com efeito, se em 1945 o Brasil recusava implementar a norma ortográfica proposta, que mantinha aspetos característicos da grafia europeia, no respeitante à conservação das ditas consoantes não articuladas; desta feita, em 2008, a normalização adapta-se ao uso ortográfico já implementado no Brasil.

dificuldade para o reconhecimento etimológico[10], dado o aumento inevitável de homónimos e homógrafos, e (ou) para a explicação de fenómenos de evolução/transformação. Para tanto contribui bastante a abolição de diversos grupos de grafemas consonânticos sem correspondência fónica. A sua preservação não resultava apenas de uma atitude de ultraconservadorismo, ladeada de alguma nostalgia face uma língua de proximidade, como o latim. De facto, tratava-se antes de preservar um registo gráfico que apontasse para um mecanismo de redução vocálica característico do português europeu, mas ausente na variedade brasileira. Com efeito, o sistema fonológico desta última é mais reduzido, favorecendo timbres mais abertos, em comparação à norma europeia, o que facilita a audibilidade e, consequentemente, a aprendizagem, em virtude da natureza dos sons vocálicos. Traduz-se numa tendência para o fechamento do grau de abertura das vogais, quando estas ocorrem em sílaba átona. A conservação de grupos consonânticos[11] explicados pela proveniência etimológica apresentar-se-ia como uma justificação de excepções, como <direcção>. Não ganha, todavia, razão o argumento invocado no ponto 4.2.b) do Anexo II, porquanto existem, de facto, casos, como <exactidão>, em que o grupo consonântico não justifica que a vogal precedente seja mais aberta. Na realidade, devem ponderar-se também para esses casos factores como a analogia ou o seguimento de um padrão gráfico que permitirá um reconhecimento imediato de parentesco, como em <accionar> / <acção>; <exactidão> / <exacto>. De toda a forma, a facultatividade prevista no número dois da base IV.2º, prevendo a existência, em paralelo, de *amigdalite / amidalite*, poderá colocar em risco o reconhecimento dos elementos que compõem o sintema.

Outro aspeto a considerar passa pela inconsistência da argumentação no texto do acordo. Se a retirada de consoantes não verbalizadas pode ser de salutar, por questões de economia (a vários níveis), não é, ainda assim, total, pois não abrange grafemas não verbalizados, como o <h>. Numa língua destituída de aspirações no seu léxico, não se entende a necessidade de manter formas como <humanidade>. O grafema <h> só adquire atualização fónica quando incluído num dígrafo (e.g. <lh>, <ch>,<sh>, com menor frequência). Qualquer medida de encurtamento do registo gráfico das formas não significará, em essência, uma facilitação da escrita e (ou) da consulta dicionarística. De facto, a tão desejada correspondência entre o sistema gráfico e o sistema fonológico não passa de uma quimera conseguida em algumas línguas, normalmente artificiais. De toda a forma, trata-se de uma falsa questão, pois grafemas e fonemas são, como acima se afirmou, matérias de natureza diferente, cuja correspondência será sempre arbitrária. Ademais, a existência de um signo diferente para cada concretização verbal, não só poderia multiplicar o número de caracteres, como certamente implicaria grandes alterações formais, assim como algum irreconhecimento imediato.

Por outro lado, prescinde-se do emprego de certas hifenizações[12], que irão exigir a duplicação de grafemas, para manter a mesma manifestação verbal, mas sem necessidade fónica ou sequer etimológica (e.g. <antirreligioso>). O facto contradiz, à partida, o intuito de simplificar e reduzir as formas gráficas. Além disso, não se explica, de forma cabal, que, nas formações com os prefixos *hiper-*, *inter-* e *super-*, quando combinados com elementos iniciados por <r>, seja obrigatória a manutenção do hífen (e.g. <*inter-resistente*>. De referir, igualmente, que não se trata de um fenómeno sentido em todas as línguas românicas[13].

Outro aspeto merecedor de consideração, entre diversos outros, relaciona-se com o caráter facultativo que se reserva à acentuação de unidades verbais do pretérito perfeito do indicativo (Base IX.4), como

[10] Considerem-se as razões que levaram ao uso de formas verbais de presente do indicativo, como <impeço>, <expeço>, <despeço>, em detrimento de <impido>, <expido>, <despido>, respectivamente, de modo a evitar uma falsa aproximação etimológica ao verbo <pedir>.

[11] Note-se a tendência, no português do Brasil, para desfazer grupos consonânticos, através da epêntese e nem sempre pela anulação de sons consonânticos (vd. 'absoluto').

[12] Considere-se o ocorrido em certos casos de sufixação, em conformidade com as regras ortográficas da língua portuguesa, não separados por hífen, como <*estratificar*> e <*felizmente*>. Para a generalidade dos falantes manteve-se a perceção de sufixos, em ambas as ocorrências, mas não a verdadeira consciência dada por uma análise etimológica, de pseudo-sufixos. Há que notar que as simplificações e reduções resultam na perda de consciência de determinadas unidades. Veja-se o caso da locução <amar hei>, a título ilustrativo. Uma variante seria a utilização de <hei amar> ou <hei de amar>. Da unificação dessas unidades resulta uma forma de futuro do indicativo, na qual só um estudo sobre a língua restituirá a presença do verbo <haver> na composição, o que aliás se comprova quando a forma verbal é pronominalizada: <amá-lo-ei>, por <amá-lo-hei>. Mais do que uma simples desinência verbal, -ei resulta de <hei>. A consciência desses factos vai-se tornando cada vez mais afastada.

[13] Vejam-se, face ao latim <dictionariu->, os casos do vocábulo português <dicionário> e do italiano < dizionario>. Notem-se, porém, o lexema castelhano <diccionario> e o francês <dictionnaire>.

<amamos>, ou de formas, como <para> (verbo/preposição. Cf. Base IX.9). Atenta-se, assim, contra o princípio de não atingir outros domínios da língua, para além da ortografia, pois a alteração em causa, ainda que tenha já correspondência fónica em alguns falares do português europeu, acarreta pertinência linguística quando verbalizada, com implicações fonológicas e também morfológicas.

Será a causa dos erros ortográficos tão só a manutenção gráfica de consoantes mudas não articuladas? Note-se que aquando da vigência de outras normalizações anteriores, tal não parece ter constituído impedimento para a aprendizagem da escrita, nem consta que as crianças tivessem maiores capacidades de aprendizagem escrita, nem que esta tenha deixado danos permanentes nas ditas crianças de outrora.

Nas referidas idades, a visualização, a imitação, a recorrência e a cópia são mestras absolutas. As explicações dos fenómenos quedam-se para momentos ulteriores da aprendizagem, em que não apenas se usam, mas se explicam e entendem esses usos. Então, a justificação para tais abolições ou facultatividades será porventura menos natural de justificar-se, quando a argumentação não passa primordialmente por questões progressivas, naturais e linguísticas, mas antes pelas abruptas imposições de um documento motivado por aspetos extralinguísticos.

A dificuldade (ou talvez não), no processo de aprendizagem da escrita permanecerá, pois os símbolos da escrita não correspondem univocamente aos da fala. Por muito facilitadora que possa pretender ser a unificação ortográfica, nos moldes em que se apresenta, não se esqueça que se trata de ortografia e que esta se serve de sinais gráficos, que são apenas desenhos convencionados.

Numa apreciação geral, nada deveria ser apresentado de contrário à introdução do novo modelo ortográfico da língua portuguesa, caso existisse frontalidade suficiente para prescrever de forma contundente e sem espaço para dúvida, todas as regras ortográficas. A matéria é, na realidade, de somenos importância. Não passa, afinal, de uma mera formalidade. Que se convençam os mais tradicionalistas e avessos à mudança que as alterações ortográficas não constituem novidade; que, tal como as línguas tendem a evoluir no sentido da simplificação, também a ortografia se dispõe a seguir o mesmo preceito; que ninguém pretende aniquilar o português, em nenhuma das suas variantes, como fator de expressão cultural que é. Que se assuma, todavia, que, não se tendo ouvido todos os agentes culturais (escritores, investigadores, linguistas, professores, revisores, editores e editoras, entre outros), o verdadeiro motor que impulsiona este acordo prima pela apresentação de um documento politicamente correto, votado a responder a exigências de uma economia que pretende abarcar todo um mercado linguístico, que andava repartido. Porém, o texto que acompanha o acordo está mal delineado, pois, longe de mostrar-se esclarecedor e de determinar regras, mostra um discurso marcado por possibilidades/facultatividades (e.g. Base IX b) "Facultativamente, dêmos - 1.ª pessoa do plural do presente do conjuntivo, para se distinguir da correspondente forma do pretérito perfeito do indicativo, 'demos' [...]". Cf. Base IV c) "4.c) Conservam-se ou eliminam-se facultativamente, quando se proferem numa pronúncia culta, quer geral quer restritamente, ou então quando oscilam entre a prolação e o emudecimento"). Gera-se, assim, espaço para imaginar alguns cenários decorrentes da aplicação deste acordo, no que respeita, concretamente à aplicação efetuada pelos escritores, nas suas produções; às dificuldades de professores e alunos; aos problemas de orçamento para renovação de material (manuais, dicionários, gramáticas, corretores informáticos, entre outros). Poderão as pessoas mais pobres do Portugal europeu e os povos desfavorecidos dos países PALOP arcar com despesas materiais de adaptação aos recursos humanos e logísticos? Terão as editoras nacionais capacidade económica, para manter, no mercado, versões mais próximas da atual grafia do português europeu, sempre que existir espaço para a escolha? Ademais, será que a imagem gráfica criada em vocábulos que, pela permissividade do acordo e pela dimensão do mercado brasileiro, provocará, a certa altura, a transformação, por exemplo, dos <António>s em <Antônio>s, com a correspondente alteração fónica? Notem-se, pois, as constatações de A. Martinet, a respeito das influências entre o sistema gráfico e o fonológico: "Embora na prática lhe seja anexo, o estudo da escrita constitui disciplina distinta da linguística, e por isso o linguista abstrai, em princípio, da grafia: só a leva em linha de conta na medida em que ela influencia a forma dos signos vocais - o que afinal poucas vezes acontece" (Martinet, 1992:13). Em suma, considerando todos os aspetos, poderá o NAOLP constituir, na realidade, um ténue ensaio de uma futura uniformização linguística e gramatical da língua portuguesa? Aguardamos...

Referências Bibliográficas

ACIOLI, v. (1994), A escrita no Brasil colónia: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: Educação Universitária/Ed. Massangana.
BACELAR, J. (1998), A Letra: comunicação e expressão. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

BARRETO, J. (1671) Ortografia da Lingua Portugueza, Officina de Ioam Da Costa,
Barretto, I. (1671). Ortografia da Lingva Portvgveza. Lisboa: Officina de Ioam da da Costa.
BASTOS, N. (1987). Contribuição à História da Gramática Portuguesa – o século XVII. São Paulo: PUC-SP.
BÖHTLINGK, O. (1839). Pànini. Grammatischer Regeln. Bonn: König.
BOPP, F. (1836). Vocalismus. Berlim.
BOPP, F. (1885). Grammaire Comparée des Langues Indo-européennes. Paris.
BRITTO, F. de (1921). "A reforma ortograhica". In: Revista de Língua Portuguesa – archivo de estudos relativos ao idioma e literatura nacionaes. Rio de Janeiro: Ttyp. Lit. Rohe, anno II, num 9.
BUESCU, L. (1984). Historiografia da língua portuguesa. Lisboa: Sá da Costa.
BUESCU, M. (1978). Gramáticos Portugueses do Século XVI. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura Portuguesa.
BYNON, T. (1977). Historical linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
CÂMARA Jr., J. (1974). Dicionário de filologia e gramática: referente à língua Portuguesa. 6.ed., Rio de Janeiro: J. Ozon.
CAMBRAIA, C. (1999). Subsídios para uma proposta de normas de ediçao de textos antigos para estudos linguísticos. In: I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa. São Paulo: Humanitas/FFLCHIUSP.
CARDOSO, S. (1994). Historiografia gramatical: 1500-1920: Língua portuguesa – Autores portugueses. Porto: Faculdade de Letras do Porto. Anexo VII da Revista da Faculdade de Letras; Série Línguas e Literaturas.
CARRETER, F. (1968) Diccionario de Términos Filológicos, Editorial Gredos.
CASTILHO, A. (org.) (1998). Para a História do Português Brasileiro. Humanitas/FFLCH/USP, vol. 1.
CASTRO, I. (1991). Curso de História da Língua Portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta.
CASTRO, I. (2004). Introdução a Historia do Português. Lisboa: Ed. Colibri.
COSERIU, E. (1977). Estudios de Linguística Românica. Madrid: Editorial Gredos.
COUTlNHO, I. (1976). Gramática Histórica. 7.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
Cultura Portuguesa, Lisboa.
CUNHA, A. (1995). Algumas Pistas para a Datação do Vocabulário português. In: Para Segismundo Spina – Língua, Filologia e Literatura. São Paulo; EDUSP.
CUNHA, C. & CINTRA, L. (1984). Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa: Edições Sá da Costa.
DEVOTO, G. (1962). Origini indoeuropee, Florence.
Diário da República nº 193, Série I-A, pp. 4370 – 4388.
DUCROT, O. & TODOROV, T. (1991). Dicionário das Ciências da Linguagem (trad. AAVV). Lisboa: Publicações D. Quixote.
DUCROT, O. & TODOROV, T. (1991). Dicionário das Ciências da Linguagem (trad. AAVV). Lisboa: Publicações D. Quixote.
ELlA, S. (2003). Fundamentos histórico-linguísticos do Português do Brasil. Rio de Janeiro: Lucerna.
FEIJÓ, J. (1739). Ortographia, ou Arte de escrever e pronunciar com acerto a lingua portugueza. Fol.11, cap. XII / Álvaro.
FEIJÓ, J. (1739). Ortographia, ou Arte de escrever e pronunciar com acerto a lingua portugueza. Coimbra: Officina De Luis Secco Ferreira.
GODEL, R. (1957). Les Sources Manuscrites du «Cours de Linguistique Génerale» de F. de Saussure. Genebra-Paris.
GONÇALVES, M. (1992). As Ideias Ortográficas em Portugal de Madureira Feijó a Gonçalves Viana (1734-1911). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
HUBER, J. (1986). Gramática do português antigo. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
HUMBOLT, W. von (1969). De l'origine des formes grammaticales et de leur influence sur le développement des idées (trad. frac.). Bordéus.
MARQUILHAS, R. (1996). A Faculdade das Letras. Leitura e escrita em Portugal século XVII. Tese de Doutorado: Universidade de Lisboa.
__________. (1991). Norma gráfica setecentista – do autógrafo ao impresso. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
MARTINET, A. (1992). Elementos de Linguística Geral. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
MARTINS, W. (2001). A Palavra Escrita. 3.ed., São Paulo: Ática.
MEYER-LÜBKE, W. (1916). Estudo de Glotologia Românica (trad. Júdice, A.G.). Lisboa: Livraria Clássica editora.
SAUSSURE, F. (1999). Curso de Linguística Geral (trad. José Victor Adragão). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
SCHLEICHER, A. (1848), Zur vergleichenden Sprachgeschichte. Bona.
TEYSSIER, P. (2004) História da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes
TEYSSIER, P. (2004). História da Língua Portuguesa. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins Fontes.
VERA, F. (1631). Orthographia ou modo para escrever certo na lingua portuguesa. Lisboa: Mathias Rodriguez.
YANO, C. & GALVES, C. (2007). "Um estudo das mudanças na escrita e na pronúncia do português do século xvii ao século xviii, com base em dois tratados de ortografia". In Língua, Literatura e Ensino. Vol. II: 421-425.

Algumas reflexões em torno do ensino de tradução: o caso das expressões idiomáticas

Liliane Santos[14]

Introdução

Entre as dificuldades com as quais se confrontam o professor e o aprendiz de uma língua estrangeira – e mais especificamente no caso do ensino/aprendizagem da tradução –, estão as *expressões idiomáticas* (EI). Sendo expressões cristalizadas e indecomponíveis, cujo sentido e cujo emprego são determinados cultural e convencionalmente, as EI não só estão estreitamente vinculadas à situação de enunciação, como apresentam uma significação que não corresponde à soma dos significados individuais dos seus constituintes (ou seja, uma significação que não pode ser calculada simplesmente pela conjunção do léxico com a gramática). Também é importante observar que

> *a aquisição da maioria das combinações idiomáticas se faz de forma não-sistemática, em leituras ou conversas, desde que o falante esteja atento a elas. Além disso, esse indivíduo só perceberá que se trata de uma expressão consagrada quando a ouvir repetidas vezes. Então, poderá memorizá-las e utilizá-las quando a situação e o contexto as transformarem num fator específico de eficácia comunicacional (Xatara, 1995, p. 200).*

O conjunto dos elementos acima delineados permite perceber por que razão o domínio das EI representa um capítulo à parte no ensino da tradução. No entanto, não nos ocuparemos aqui do problema da sua aquisição: nosso objetivo principal é apresentar algumas reflexões sobre os elementos que consideramos necessários à elaboração de uma metodologia de trabalho no ensino da tradução das EI. Para tanto, começaremos por uma breve revisão da literatura a respeito dos idiomatismos, de modo a estabelecer a sua definição em contornos mais precisos do que os acima esboçados. Em segundo lugar, centraremos nossa atenção em questões ligadas à sua tradução e ao seu tratamento pelos estudos lexicográficos. Em terceiro lugar, discutiremos a problemática do lugar ocupado pelo estudo das EI no ensino de línguas, examinando, em quarto lugar, uma proposta de análise morfossintática e de classificação das EI numa perspetiva constrastiva. A esse exame seguir-se-á a apresentação do nosso ponto de vista sobre a questão do ensino da tradução dessas expressões, momento em que apresentaremos alguns elementos que julgamos importante levar em conta quando da elaboração de uma metodologia de ensino da tradução das EI. Para concluir, apresentaremos as nossas considerações finais, em que destacaremos os pontos mais importantes da nossa argumentação e abriremos a possibilidade de utilizar uma metodologia semelhante à que sugerimos para o ensino da tradução das EI no ensino da tradução dos provérbios.

Tendo em vista o escopo deste trabalho, não aprofundaremos a discussão sobre os critérios de reconhecimento das EI, que daremos, em larga medida, por conhecidos. De modo semelhante, também não trataremos dos critérios que permitem identificar e distinguir as diferentes unidades fraseológicas (colocação, locução, refrão, provérbio, expressão idomática). Para uma discussão mais em profundidade sobre o assunto, remetemos aos trabalhos de Matias (2008) e Reis (2008), que apresentam, cada uma, uma longa discussão a respeito dos critérios que permitem identificar e caracterizar uma expressão idiomática, assim como as demais unidades fraseológicas. Remetemos também a Xatara (2001), que apresenta o conjunto de sete "delimitações", às quais obedeceu a elaboração do seu *Dictionnaire d'expressions idiomatiques Français-Portugais-Français*[15].

Por último, gostaríamos de fazer observar que, ao tratar do estudo contrastivo de EI pertencentes a duas línguas, preferimos o termo *correspondência* ao termo *equivalência*, uma vez que, como indicam Riva & Rios (2002, p. 7), este último "traz em sua etimologia a ideia de uma 'igualdade de valor', [o] que não (...) [corresponde ao] nosso objetivo", embora a maioria dos autores não se preocupe em estabelecer essa diferença.

---

[14] Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 ; UMR 8163 "Savoirs, Textes, Langage" (CNRS); liliane.santos@univ-lille3.fr

[15] Publicado on-line, o Dictionnaire d'expressions idiomatiques Français-Portugais-Français de Xatara (2007) comporta 2.459 expressões em francês (França) e 1.459 em português (Brasil). Ver www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions_idiomatiques/index_pf.php, para a versão em português e www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions_idiomatiques, para a versão em francês (consultados em dezembro de 2009).

1. Definição

Se durante muito tempo o estudo das *expressões idiomáticas* (ou *idiomatismos*) esteve excluído dos estudos linguísticos[16], é em trabalhos mais recentes, interessados por questões semânticas, pragmáticas e discursivas, que vamos encontrar as primeiras tentativas de definição dessas lexias complexas. É o caso, por exemplo, de Chafe (1970), para quem os idiomatismos são estruturas que representam combinações de morfemas que não constituem unidades semânticas por si sós mas que, em conjunto, constituem uma nova unidade semântica. Nesse mesmo sentido, Caramori (2006, p. 49) sublinha o fato de que uma EI "não possui autonomia frástica completa", sublinhando também que a "a somatória do significado de cada palavra não corresponde ao sentido do todo".

De modo semelhante, ao discutir o problema da segmentação das unidades lexicais no discurso, Biderman (1978, p. 133) define os idiomatismos como "combinatórias de lexemas que o uso consagrou numa determinada seqüência e cujo significado não é a somatória das suas partes" e, nessa mesma linha de pensamento, Tagnin (1988, p. 44) define como idiomáticas "aquelas expressões que não podem ser decodificadas literalmente, ou seja, cujo significado é convencionalizado, não resultando da somatória do significado de seus elementos". Em outro trabalho, e com o objetivo de distinguir *idiomaticidade* de *convencionalidade*, essa mesma autora afirma que "uma expressão é idiomática apenas quando seu significado não é *transparente*, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos" (Tagnin, 1989, p. 13, sublinhado pela autora)[17].

Por sua parte, Reis (2008, pp. 20-21), acentuando a cristalização como característica definidora das EI, sublinha que "são expressões fixas, isso quer dizer que são unidades lexicais que não admitem inserção, nem substituição por outros itens lexicais" e que "uma vez cristalizada, a EI não admite substituição de qualquer de suas palavras componentes".

Como se vê, essas definições põem em relevo três traços característicos das EI:

- no plano lexical, o fato de constituírem uma unidade estável (fixa), pela combinação de morfemas/lexemas;
- no plano sintático, o seu caráter indecomponível, aliado ao fato de não constituírem uma unidade frástica independente;
- no plano semântico, uma significação opaca e que não corresponde à soma dos significados dos seus elementos constituintes.

A esse conjunto acrescentaremos dois outros traços característicos, apresentados de modo subjacente nas definições acima:

- no plano pragmático, a relação estreita que entretêm com a situação de enunciação; e
- no plano cultural, a sua fixação e consagração pelo uso, além do fato de revelarem a visão de mundo própria a uma dada cultura.

E é justamente esse conjunto de cinco traços que Xatara & Oliveira (2002, p. 57) utilizam para definir *expressão idiomática*:

> *toda lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural. Por isso, é uma unidade locucional ou frasal que constitui uma combinatória fechada, de distribuição única ou bastante restrita, e, desse modo, seus componentes não podem mais ser dissociados significando uma outra coisa, ou seja, sua interpretação semântica não pode ser calculada a partir da soma dos significados individuais de seus elementos.*

Note-se que, dessa definição, é ainda possível depreender que o processo de cristalização das EI é o fator responsável pela sua estabilidade semântica, a qual, por sua vez, não somente possibilita a sua transmissão de geração em geração, mas justamente a sua consagração pela tradição cultural.

---

[16] De acordo com Xatara (1995, p. 196), isso deve-se ao fato de que "tendo a língua (*langue*) permanecido por muito tempo o objeto da lingüística, os idiomatismos foram automaticamente excluídos por pertencerem, *a priori*, à fala (*parole*)". Além disso, "por muito tempo a semântica e a pragmática foram marginalizadas, ciências essas imprescindíveis para o estudo das [expressões idiomáticas]".

[17] Para a autora, "toda expressão idiomática é também convencional, mas nem toda expressão convencional é idiomática. (...) *Feliz Natal* é convencional porém não idiomática, pois seu sentido é transparente" (*id.*, *ibid.*).

Tendo em vista as características linguístico-culturais das EI, acima apresentadas, o seu estudo constitui um problema de grande interesse para a tradução e, mais ainda, para o seu ensino. São esses os pontos que abordaremos a seguir, començando pelas questões ligadas à tradução.

2. A tradução das EI: estratégias e lexicografia

Sendo expressões cristalizadas, cujo sentido não é depreensível da soma dos sentidos dos elementos que as compõem, as EI representam o mais das vezes um sério problema para o tradutor, sendo, por esta razão, objeto da atenção de alguns estudiosos da área. Por exemplo, Tagnin (1988, p. 44, sublinhado pela autora), ao analisar o que chama *idiomatismos culturais* ("são *idiomatismos* exatamente por não poderem ser decodificados literalmente e *culturais* por transmitirem um dado cultural"), afirma que "[lhe] parece ser consenso que uma tradução deve perder o mínimo possível de informação do texto original" (*idem*). Ela propõe, então, seis estratégias para a tradução dos idiomatismos culturais, indo da tradução literal ao uso de um "equivalente pragmático" (pp. 44-45, sublinhado pela autora):

> 1. manter a expressão na forma original;
> 2. manter a expressão na forma original acrescida de nota explicativa;
> 3. traduzir literalmente;
> 4. traduzir literalmente, acrescentando nota explicativa;
> 5. explicar a expressão no texto;
> 6. empregar um equivalente pragmático. (...)
>
> Manter a expressão na forma *original* significa apenas transcrevê-la, como no caso de *Halloween*, por exemplo. O acréscimo, ou não, de uma nota explicativa dependerá do público a que se destina o texto. (...).
>
> A tradução *literal* é uma tradução lexical, ou seja, cada item é traduzido pelo seu equivalente lexical na língua de chegada. Assim, "Labor Day" é traduzido por "Dia do Trabalho". No caso de não haver uma equivalência pragmática, far-se-á uma nota explicativa esclarecendo a diferença entre as duas culturas.
>
> A *explicitação* se dá quando, ao invés de se traduzir uma expressão, sua explicação é incorporada ao texto.
>
> O equivalente *pragmático* é aquele que é empregado numa mesma situação em culturas diferentes. Por exemplo, "Muito prazer" é o equivalente pragmático do inglês "How do you do?".

Por sua vez, Xatara (1998) propõe que a tradução de uma EI inclua, além de uma definição (uma explicação da sua significação), a recuperação do seu valor metafórico. Trabalhando nesse sentido, Gonçalves & Sabino (2001, p. 65) propõem traduções como as exemplificadas abaixo:

(1) *Mettere il carro davanti ai buoi*	*Colocar o carro/a carroça na frente dos bois* (equivalente); *precipitar-se* (explicação).
(2) *Fare il diavolo a quattro*	*Fazer o diabo/fazer o diabo a quatro* (equivalente); *fazer grande balbúrdia, desordem* (explicação).

Um outro domínio para o qual a questão da tradução das EI é de extrema importância reside no seu tratamento lexicográfico, ou seja, o seu tratamento pelos dicionários. Com efeito, diferentes questões colocam-se aos dicionaristas, entre as quais podemos, com Xatara (1995, p. 197), citar as seguintes:

> *as EI são grupos de lexias indecomponíveis, salvo numa perspectiva etimológica ou histórica. Em sincronia, pela análise distribucional ou funcional, tais grupos formam uma unidade lexical (unidade à qual corresponde um só significado). Deveriam, portanto, constituir entradas específicas nos dicionários, o que, infelizmente, não ocorre.*
>
> *Por outro lado, há outro inconveniente para se localizar num dicionário uma EI: qual o critério, seguro e único, para distinguir um termo de uma expressão e não outro como palavra-chave e, então, no verbete referente a esse termo, encontrar tal idiomatismo?*

Uma constatação semelhante é feita por Caramori (2006, pp. 50 e 53):

> *constatou-se em tais obras [dicionários], principalmente nas de língua portuguesa, uma grande irregularidade nos critérios de seleção das expressões. Câmara Cascudo, por exemplo, inicia o prefácio da 1ª edição de 1970 de Locuções Tradicionais no Brasil com a seguinte frase: "Todas as locuções reunidas neste livro foram ouvidas por mim". Os dicionários bilíngües de língua geral apresentam as expressões distribuídas de maneira não uniforme (alguns verbetes apresentam muitas, outros, muito poucas). (...) [Além disso,] uma breve análise dos dicionários bilíngües mais prestigiados e utilizados no Brasil comprova como as expressões possuem, nessas obras tratamento irregular.*

Partindo de observações similares, Rodrigues (2009, p. 3) argumenta em favor da elaboração de dicionários especializados, como meio de "proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências que, muitas vezes, o próprio dicionário geral não pode [proporcionar]".

A resposta a essas questões é dada por Xatara (2001, p. 2), ao decidir utilizar, no seu *Dicionário de expressões idiomáticas francês-português/português-francês*, acima citado, uma

> *classificação alfabético-semasiológica das EIs, desconsiderando a classificação que repousa na noção de palavra-chave, para que o usuário não tenha que adivinhar ou se prender à lógica do dicionarista, o qual pode atribuir à palavra-chave o componente mais raro ou menos frequente ou determiná-la segundo uma hierarquia de categorias gramaticais (primeiramente o substantivo, depois o adjetivo, o advérbio e o verbo).*

Embora tais questões sejam extremamente interessantes e relevantes, não estenderemos aqui nossos comentários sobre o tratamento das expressões idiomáticas pela lexicografia, na medida em que essa problemática foge ao escopo deste trabalho. Consideramos importante assinalar, todavia, que a quase inexistência e/ou a insuficiência de dicionários especializados[18] – sejam unilíngues, sejam bilíngues, sejam multilíngues –, aliadas ao tratamento geralmente precário da questão pelos dicionários gerais, incitam o tradutor a lançar mão de estratégias como as sugeridas por Tagnin, baseado no seu conhecimento das línguas e das culturas de partida e de chegada e na sua intimidade com elas (ver mais adiante). É por esta razão que, no que segue, trataremos mais especificamente de questões relacionadas ao ensino.

3. O lugar das EI no ensino de línguas

Como se poderia esperar, é possível observar que o ensino do léxico em geral – e das EI em particular – acompanhou e refletiu a evolução das concepções teóricas sobre o ensino de línguas e, mais especificamente, sobre o ensino de língua estrangeira, os progressos da linguística geral, da psicolinguística e da sociolinguística tendo uma repercussão bastante tênue e lenta sobre os métodos e concepções de ensino. Sendo assim, para os primeiros métodos de ensino de língua (materna ou estrangeira), que adotavam uma perspetiva eminentemente normativa, as EI não constituíam um objeto de atenção, na medida em que, como indicado acima, eram consideradas fenômenos marginais, pertencentes à fala (*parole*), e na medida em que, ao mesmo tempo, os fatos semânticos, discursivos e pragmáticos se encontravam igualmente marginalizados. Como se sabe, as línguas eram ensinadas e aprendidas através do estudo dos clássicos literários.

A partir dos anos 40 e até os anos 60, são as concepções behavioristas que prevalecem: os métodos de ensino são, portanto, predominantemente (i) comportamentalistas, do ponto de vista psicológico; (ii) audiolinguais, do ponto de vista pedagógico; e (iii) estruturalistas, do ponto de vista linguístico. É nesse contexto que os computadores e os laboratórios de línguas são introduzidos como instrumentos de ensino/aprendizagem, tendo o seu uso orientado pela repetição, imitação e aquisição de hábitos desejáveis. Também nessa concepção de ensino de línguas não há muito espaço para o tratamento das EI, uma vez que o processo de ensino/aprendizagem é tratado a partir de uma perspetiva mecanicista e comportamental.

Os anos 70-80 vêm a prevalência da abordagem comunicativa, isto é, a linguagem passa a ser vista como um instrumento de comunicação. Embora nessa abordagem do ensino/aprendizagem de línguas os conteúdos programáticos se baseiem numa concepção nocional-funcional, e o próprio processo de ensino/aprendizagem seja visto de maneira mentalista-cognitivista,

[18] Exceção feita, evidentemente, do *Dictionnaire* de Xatara, que, como indicado, contempla unicamente o Português do Brasil e o Francês da França.

> *a competência estratégica dos falantes-ouvintes continua tropeçando num dogmatismo doutrinário que deixa várias lacunas no ensino do léxico.*
> *São problemas fundamentais, relativos à compatibilização da visão de língua (a ser ensinada/aprendida) como discurso, à seleção do material lexical pertencente a cada fase de aquisição dessa língua, e aos meios adequados para permitir aos alunos a interiorização das coerções semântico-sintáticas em língua e em discurso. Dentre esses problemas, aparece a questão dos idiomatismos (Xatara, 1995, p. 199).*

Apesar de o estudo da semântica ter deixado de ocupar a posição secundária que até então ocupava, este ainda não é o caso do estudo do léxico (e das EI), mesmo se este constitui uma das maiores dificuldades no domínio de uma língua estrangeira, por ser o meio pelo qual se tem acesso à visão de mundo própria a cada cultura: é por essa razão que as EI levam mais tempo a ser adquiridas do que o restante do léxico. Lembremos, ainda, que, para dominar as EI, um aprendiz deve "memorizar um grande repertório de formas cristalizadas, conhecer o seu significado metafórico e saber adequá-las a contextos específicos" (*id.*, *ibid.*).

A abordagem comunicativa do ensino de línguas deu origem à concepção interacionista, segundo a qual as bases da aprendizagem de uma língua são a interação com outros falantes e a negociação dos significados em situações reais de comunicação. Na abordagem interacionista, o erro deixa de ser visto como um empecilho a ser evitado a todo custo, passando a ser concebido como parte integrante e essencial da aprendizagem. Podemos notar, a partir daí, uma mudança de paradigma no ensino/aprendizagem de línguas, pois o seu objetivo passa a ser a aquisição da *competência comunicativa*, isto é, da capacidade de utilizar a língua de maneira autônoma e apropriada às diferentes situações de comunicação, na interação com falantes reais. Do nosso ponto de vista, essa é a perspetiva que permite o tratamento adequado das EI no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Antes, no entanto, de apresentar a nossa proposta de tratamento das EI no ensino/aprendizagem da tradução, faremos um exame da proposta de análise e classificação dessas expressões de Gonçalves & Sabino (2001), que utilizam uma perspetiva contrastiva português-italiano.

4. A proposta de Gonçalves & Sabino (2001)

Ao tratar das EI em português e em italiano, Gonçalves & Sabino (2001, pp. 68-73) propõem que sejam classificadas, com base nos critérios de identidade, semelhança e diferença[19] dos *signos motivadores das metáforas*, o que resulta em quatro grandes grupos, como resumido e exemplificado na Tabela 1, abaixo:

EI cujos signos motivadores das metáforas são idênticos	EI cujos signos motivadores das metáforas são semelhantes	EI cujos signos motivadores das metáforas são diferentes
	EI morfossintaticamente idênticas[20]	
Mostrate i denti ↓ Mostrar os dentes	*Mangiare quanto un grillo* ↓ Comer como um passarinho	*Prendere fischi per fiaschi* ↓ Confundir alhos com bugalhos
	EI morfossintaticamente semelhantes[21]	
Non aprir becco ↓ Não abrir o bico	*Esserci quattro gatti* ↓ Ter meia dúzia de gatos pingados	*Imbarcare in un brutto affare* ↓ Entrar/embarcar num(a) barco/ canoa furado(a)
	EI morfossintaticamente diferentes[22]	
Far rizzare i capelli ↓	*Giocare a carte scoperte* ↓	*Fare l'indiano* ↓

[19] Para tanto, baseiam-se nos critérios propostos por Steinberg (1985) para os provérbios.
[20] "Aquelas que possuem morfologia e sintaxe idêntica em ambas as línguas" (*op. cit.*, p. 68).
[21] "Aquelas que possuem morfologia e sintaxe parecidas (semelhantes) em ambas as línguas" (*op. cit.*, p. 70).
[22] "Aquelas que possuem morfologia e sintaxe diferentes, em ambas as línguas" (*op. cit.*, p. 71).

Deixar o cabelo em pé/ Ficar com o cabelo em pé	Pôr as cartas na mesa	Dar uma de João-sem-braço
EI sem um equivalente preciso na língua de chegada		

Tabela 1: Classificação das EI segundo Gonçalves & Sabino (2001)

Embora interessante, essa proposta apresenta pelo menos dois inconvenientes. O primeiro deles é a não definição do conceito de *signo motivador da metáfora* e a não definição de critérios seguros para a sua determinação. Por exemplo, voltando aos exemplos da Tabela 1, podemos perguntar-nos por que o par *Giocare a carte scoperte/Pôr as cartas na mesa* pertence à segunda categoria ("EI cujos signos motivadores das metáforas são semelhantes") e não à primeira ("EI cujos signos motivadores das metáforas são idênticos"). Dito de outro modo: qual é "signo motivador da metáfora" escolhido pelas autoras, e que critérios determinam essa escolha? As mesmas perguntas podem ser feitas com relação ao par *Mangiare quanto un grillo/Comer como um passarinho*: tendo em vista a sua classificação na segunda categoria, podemos deduzir que o "signo motivador da metáfora" é o substantivo (*grillo/passarinho*). Mas por que razão não poderia ser o verbo (*mangiare/comer*)? Se fosse o caso, essa EI seria classificada como pertencente à primeira categoria. O problema da utilização desse tipo de critério, portanto, é que ele deixa margem a dúvidas que não podem ser resolvidas e a interpretações sobre as quais não se pode afirmar com segurança que são corretas. Nesse sentido, o conceito de *signo motivador da metáfora* parece ser bastante semelhante à noção (utilizada por muitos autores) de *palavra-chave*, noção esta que provoca os problemas apontados por Xatara (2001, p. 2) com relação à inclusão das EI em dicionários:

> *Por exemplo, para localizarmos laisser passer l'eau sous le pont (deixar correr o marfim), poderíamos procurá-la sob a entrada de um substantivo (eau ou pont?) ou sob a entrada do componente de menor freqüência (seria sous?). Mas qual consideração impõe ao lexicógrafo a escolha segura dessa ou daquela palavra-chave?*

O segundo inconveniente da proposta de Gonçalves & Sabino está relacionado à própria ideia de utilizar critérios morfossintáticos para a classificação das EI: não somente esses critérios levam a uma descrição pouco elegante, já que extremamente extensa e "pesada", mas, principalmente, essa classificação não nos ensina muita coisa a respeito da correspondência ou não das EI entre as duas línguas – embora o critério semântico-discursivo esteja subjacente à noção de *signo motivador da metáfora* e à noção de "equivalência", que se mostra, afinal, ser o critério utilizado para os agrupamentos propostos (veja-se o quarto grupo: "EI sem equivalente").

No entanto, a eleição do critério morfossintático como determinante para a categorização proposta leva as autoras a examinar minúcias que não são úteis nem à descrição nem à aprendizagem das EI nas línguas estudadas. Isso fica mais claro quando da análise das EI semelhantes e das EI diferentes do ponto de vista morfossintático, que resumimos na Tabela 2[23]:

EI morfossintaticamente semelhantes						
EI cujos signos motivadores são idênticos						
Far	*venire*	-	*l'*	*acqua/acquolina*	*in*	*bocca*
Dar	-	-	-	água	na	boca
Fazer	ficar	com	-	água	na	boca
EI cujos signos motivadores são semelhantes						
Dare/fare	*una*	*lavata*	*di*	*capo/testa*	*a*	*qualcuno*
Dar	uma	lavada	-	-	em	alguém
Passar	um	sabão	-	-	em	alguém
EI cujos signos motivadores são diferentes						
Essere	*fatto*	*con*	*l'*	*accetta*		
Ser	feito	com	-	cuspe		
EI morfossintaticamente diferentes						

[23] Exemplos extraídos das pp. 70-73.

EI cujos signos motivadores são idênticos						
Non torcere	-	*un*	-	*capello*	*a*	*qualcuno*
Não tocar	em	um	fio de	cabelo	de	alguém
EI cujos signos motivadores são semelhantes						
Avere	*la*	*bocca*	*che*	*puzza*	*di*	*latte*
Estar (ainda)	-	-	-	cheirando	a	leite
EI cujos signos motivadores são diferentes						
Essere	*come*	*mamma l' ha*	*fatto*			
Estar	como	veio ao	mundo			
Estar	como		nasceu			

Tabela 2: Análise das EI morfossintaticamente semelhantes e morfossintaticamente diferentes segundo Gonçalves & Sabino (2001)

Indo um pouco mais longe, podemos dizer que a escolha do critério morfossintático para a descrição e a análise das EI provoca efeitos indesejáveis, na medida em que dá a entender que categorias gramaticais diferentes são comparáveis ou equivalentes. Observe-se, para tanto, o par *Essere come mamma l'ha fatto/Estar como veio ao mundo/nasceu*, além do par abaixo (*op. cit.*, p. 73):

(3)

Sapere	*qualcosa*	*come*	*l'*	*avemaria*
Saber	algo	de cor	e	salteado

De modo semelhante, esse tipo de critério não permite observar – em todo o caso, as autoras não chamam a atenção para – o fato de que, em certos casos, o que se tem é uma simples troca de posição dos constituintes, como exemplificado pelo par abaixo (*idem*, p. 71):

(4)

Mettere	*fuori*	*le*	*unghie*	-	-
Pôr	-	as	garras	de	fora

De acordo com as autoras,

> *obviamente não estamos pensando, e muito menos sugerindo, que [estas quatro relações possíveis, presentes na análise contrastiva das expressões] fossem fielmente memorizadas pelos aprendizes e, depois, rigorosamente acionadas pela memória de cada um, na tentativa de encaixar, cada expressão, em uma das relações apontadas. Se fosse assim, essa estratégia, ao invés de simplificar a difícil tarefa daqueles que almejam obter o domínio das expressões idiomáticas, acabaria, indubitavelmente, tornando-a muito mais árdua e penosa.*
> *Assim sendo, o objetivo desta análise contrastiva foi alertar o aprendiz sobre as igualdades, semelhanças, diferenças e falta de equivalência entre unidades lexicais (simples ou) complexas de duas (ou mais) línguas, de modo que, de posse desses instrumentos e baseado em suas experiências de aprender, o aprendiz consiga se valer de estratégias próprias que possam minimizar seus esforços, quando sua meta é obter o domínio das expressões idiomáticas da língua estrangeira (op. cit., p. 74, sublinhado pelas autoras).*

No entanto, a sua análise, assim como a sua proposta de classificação, constitui, na realidade, uma demonstração de que o tratamento das EI por qualquer método que as decomponha é um equívoco, já que se trata, *por definição*, de expressões *indecomponíveis e cristalizadas* – como, aliás, as próprias autoras indicam na introdução do seu trabalho (p. 62). É por essa razão que apresentaremos, a seguir, uma proposta de classificação das EI que se centre nas suas condições de utilização, considerando-as na sua globalidade.

4. EI, tradução e ensino: nosso ponto de vista

Partindo do prinícipio de que o trabalho com as EI deve privilegiar, por um lado, os seus aspectos semântico-pragmático-discursivos e, por outro, o ponto de vista do aprendiz, sugerimos que elas sejam sistematicamente postas em relação com as suas situações e condições de uso. Em outros termos, a pergunta a fazer não é tanto "o que significa a EI *x*?" ou "como se constitui a EI *x*?", mas, antes, "em que situações se utiliza a EI *x*?".

Evidentemente, também é importante levar em consideração a modalidade oral/escrita da língua, o registro, formal ou informal (assim como as diferentes combinações possíveis entre modalidade e registro), além, no caso da língua portuguesa, da variante, europeia ou brasileira[24] – quer o português seja a língua de partida, quer seja a língua de chegada.

Com relação aos fatores *modalidade* e *registro*, cumpre observar, com Xatara (1995, p. 195), que as EI "fazem parte da linguagem comum de registro informal" e que elas

> *[se] encontram, em sua grande maioria, no nível coloquial (linguagem informal, que usa palavras novas, imagens pitorescas, sentidas como "anormalidades", sem que a freqüência de seus desvios constitua uma deformação que torne "inaceitáveis" as mensagens dadas (Xatara, 2001, p. 2).*

Evidentemente, na medida em que os dois fatores em questão constituem *contínuos* e não entidades estanques, não se trata de classificar de maneira definitiva as EI, mas de indicar sua **esfera de atuação** ou suas **tendências de utilização**. Assim, podemos fazer observar, com relação à modalidade da língua e ao registro[25], (i) que algumas são mais utilizadas em discursos orais informais – como, por exemplo, *estar num mato sem cachorro* ou *avoir la dalle*[26] –, ao passo que (ii) outras podem ser neutras ou não marcadas – como *ser cabeça-de-vento* ou *donner un coup de main*[27] –, (iii) outras ainda podendo pertencer a um registro vulgar ou chulo – como *ter fogo no rabo* ou *péter plus haut que son cul*[28] –, e que (iv) algumas poucas – como *virar a casaca/tourner casaque* ou *prometer mundos e fundos/promettre monts et merveilles* – podem ser utilizadas em discursos escritos formais. Com esses elementos em mãos, propomos que as EI sejam classificadas em quatro tipos:

(i) EI "idênticas", isto é, aquelas que têm mesma forma, mesmo sentido e mesmo uso (são utilizadas nas mesmas situações):

(5) *Quand les poules auront des dents* ↔ *Quando as galinhas tiverem dentes* (PT)

(6) *Ser um homem feito* ↔ *Être un homme fait*

(7) *Passar um sabão* ↔ *Passer un savon*

(8) *Envoyer promener* ↔ *Mandar passear*

(9) *Fourrer son nez* ↔ *Meter o nariz*

(10) *La main droite ne sait pas ce que fait la main gauche* ↔ *A mão direita não sabe o que a mão esquerda faz (BR)*

(ii) EI "parafraseáveis", isto é, diferentes quanto à forma, mas com mesmo sentido e mesmo uso (utilizadas nas mesmas situações):

(11) *Château(x) en Espagne* ↔ *Castelo(s) no ar*

(12) *Bater as botas/Esticar as canelas* ↔ *Passer l'arme à gauche/Casser sa pipe*

(13) *Sant(inh)a do pau oco* ↔ *Sainte-nitouche*[29]

---

[24] O fato de mencionarmos unicamente as variantes europeia e brasileira do português não significa que sugerimos que as demais variantes sejam ignoradas. Evidentemente, na medida em que o professor domine outras variantes do português, esse conhecimento somente poderá enriquecer o trabalho com os alunos.

[25] A utilização da língua francesa a par da portuguesa, nos nossos exemplos, deve-se ao fato de a primeira ser a língua do país no qual trabalhamos e que utilizamos, portanto, quando se trata de comparar/contrastar estruturas com os nossos alunos.

[26] "Morrer de fome".

[27] "Dar uma mãozinha".

[28] Literalmente, "peidar mais alto do que o [seu] cu", isto é, "ser arrogante".

[29] Note-se que a expressão francesa tem uma conotação eminentemente sexual, ao passo que a EI em língua portuguesa pode ser utilizada em contextos em que essa conotação não está presente (indicando somente uma

(14) *Sair de fininho* ↔ *Filer à l'anglaise*
(15) *Abrir o jogo* ↔ *Jouer cartes sur table*
(16) *Quand les poules auront des dents* ↔ *No dia de São Nunca* (BR/PT)
(17) *Mettre son grain de sel* ↔ *Meter o nariz*
(18) *Comer o pão que o diabo amassou* → *Manger de la vache enragée*

(iii) EI "reconhecíveis", isto é, que não têm um correspondente exato ou idêntico na outra língua, mas cujo sentido pode ser recuperado quando traduzidas ou adaptadas[30]:

(19) *Meter a colher* → *Mettre sa petite cuillère (cp. "Mettre son grain de sel")*
(20) *Jogar merda no ventilador* → *Foutre la merde au ventilo*[31] *(cp. "Foutre la merde")*
(21) *La main droite ne sait pas ce que fait la main gauche* → *A mão direita não sabe o que faz a mão esquerda (PT)*
(22) *Filer un mauvais coton* → *Fiar um algodão ruim*
(23) *Ter pavio curto* → *Avoir la mèche courte* (*cp. "Partir au quart de tour"*)

(iv) EI "intradutíveis", isto é, que necessitam uma explicação ou explicitação:
(24) *Pôr uma pá de cal (BR)* → *Mettre une fin définitive*
(25) *Long comme un jour sans pain* → *Extremamente demorado*
(26) *Couler de source* → *Ocorrer naturalmente/logicamente*
(27) *Tirar o caval(inh)o da chuva* → *Abandonner ses illusions*
(28) *Broyer du noir* → *Ter pensamentos sombrios*

Essa classificação das EI, feita principalmente em função das suas condições de utilização, permite pensar numa metodologia de ensino da sua tradução em quatro etapas: em primeiro lugar, é possível trabalhar, desde os níveis iniciais (A1-A2 do QECR, por exemplo), as EI "idênticas" (aquelas que têm uma correspondência exata). Como observa Xatara (1995, p. 199), "ao menos em relação às línguas européias, muitas EI se traduzem literalmente com o mesmo significado". Em segundo lugar, nos níveis "intermediários inferiores" (A2-B1 do QECR), é possível trabalhar as EI "parafraseáveis" (aquelas que compartilham as condições de uso). Em terceiro lugar, é possível trabalhar, nos níveis "intermediários superiores" (B1-C1 do QECR), as EI "recuperáveis" (aquelas que podem ser traduzidas ou adaptadas), deixando para os últimos níveis (C1-C2 do QECR) o trabalho com as EI "intradutíveis" (aquelas que não têm correspondência). Cumpre observar que, a partir do segundo tipo (EI "parafraseáveis"), o professor começará a trabalhar sobre a utilização de *estratégias de tradução*, trabalho este que se acentuará à medida que o domínio e a autonomia da língua de chegada pelos alunos aumentará.

5. Considerações finais

Como vimos, o estudo contrastivo das EI, fundamental para o ensino da tradução, deve pautar-se pelo estudo das suas condições de utilização nas línguas estudadas. Em outros termos, professores e alunos têm muito mais a ganhar ao dirigir o foco da sua atenção às *situações* que podem desencadear o emprego de uma EI do que ao estudar os seus constituintes. Evidentemente, um estudo morfossintático das EI é sempre possível, mas somente na medida em que permitir observar que a morfossintaxe das EI não é diferente da morfossintaxe das formas livres.

No que diz respeito à sua aquisição, chamamos a atenção, com Fillmore (1979), para o fato de que esta se dá pela sua associação com as situações em que o seu uso é adequado, o que significa que, para a

---

atitude/um comportamento considerado hipócrita). Mais precisamente, quando utilizada no masculino e sem o diminuitivo (*santo do pau oco*), essa EI não apresenta conotações sexuais – que só aparecem, portanto, quando a EI é utilizada no feminino, o diminutivo parecendo reforçar essa conotação ou trazer uma nuance pejorativa. No entanto, mesmo no feminino acompanhado do diminutivo, a EI em questão pode ser utilizada sem conotações sexuais: é o contexto mais amplo em que é utilizada, portanto, que permitirá decidir o valor a ser atribuído a *sant(inh)a do pau oco*.

[30] Observe-se que algumas dessas EI poderiam ser incluídas na classe das EI "parafraseáveis".

[31] *Ventilo* é a forma familiar do termo *ventilateur* ("ventilador").

produção e a compreensão dessas expressões, embora necessária, a vinculação do léxico com a gramática – procedimento no qual se baseia mais comumente o ensino de línguas – não é suficiente, pois a sua interpretação, assim como o conhecimento do seu funcionamento e das suas funções "não são previsíveis por pessoas que apenas conhecem a gramática e o vocabulário de uma língua" (Xatara, 1995, p. 201). Como dissemos, o ensino da tradução deve privilegiar (i) o ponto de vista do aprendiz e (ii) os aspectos semântico-pragmático-discursivos envolvidos no uso das EI.

Evidentemente, embora o tratamento dessas expressões pelos dicionários – especializados ou gerais – seja ainda precário, não propomos que sejam abandonados. Como sublinha Reis (2008, p. 29),"os dicionários bilíngües trazem uma enumeração de equivalências que muitas vezes não satisfazem o consulente, principalmente na sua atividade de produção ou tradução. Isso se deve ao fato de que os equivalentes são dispostos fora de seus contextos de uso". No entanto, como essa mesma autora argumenta, "é impossível encontrar todas as traduções de todos os itens lexicais apropriados a determinado contexto de uso indicadas nos dicionários" (*id.*, *ibid.*). Esta é mais uma razão para advogarmos em favor de um ensino que auxilie o aprendiz a se tornar um utilizador autônomo: pela percepção da correspondência entre as situações de enunciação, muito mais do que pela focalização da sua atenção nos elementos constituintes das EI.

Ao apresentar um sistema automático de ajuda à tradução, Wehrli (2004, p. 8, nossa tradução) sublinha a importância da "capacidade de reconhecer que um termo (...) pertence a uma expressão cristalizada ou a uma colocação, independentemente da ordem relativa ou da distância dos constituintes da expressão": desenvolver a autonomia dos alunos, futuros tradutores, significa, entre outras coisas, desenvolver justamente essa mesma capacidade.

Para concluir, cabe observar que a metodologia de ensino que preconizamos para as EI também pode ser empregada no trabalho com os provérbios, uma vez que estes também constituem um conjunto de formas (semi)cristalizadas – pelo menos do ponto de vista sincrônico – e que pertencem a um fundo cultural compartilhado pela comunidade dos falantes de uma dada língua (cf. Rocha, 1995). Cabe ressaltar, no entanto, como indica Caramori (2006, p. 49), que, diferententemente das EI, os provérbios têm "autonomia frástica completa".

Mas este é um tema para um outro trabalho.

Referências Bibliográficas

BIDERMAN, M. T. C. (1978) *Teoria lingüística: lingüística quantitativa e computacional.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

CARAMORI, A. P. (2006) *Expressões idiomáticas em Rodari: subsídios para a elaboração de um dicionário bilíngüe (italiano-português).* Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

CHAFE, W. L. (1970) *Meaning and the structure of language.* Chicago/Londres: University of Chicago Press.

FILLMORE, C. J. (1979) "On fluency". In: FILLMORE, C. J. *et al.* (eds.) *Individual differences in language ability and language behavior.* New York: Academic Press, pp. 85-101.

GONÇALVES, D. C. & SABINO, M. A. (2001) "Desafios enfrentados para obter o domínio das expressões idiomáticas italianas". *Fragmentos*, n° 21, pp. 61-76. http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/6540/6171.

MATIAS, L. C. (2008) *Expressões idiomáticas corporais no Diccionario Bilingüe de uso español-portugués/português-espanhol (DiBU).* Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

REIS, S. R. N. (2008) *Uma comparação do tratamento de expressões idiomáticas em quatro dicionários bilíngües francês/português e português/francês.* Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

RIVA, H. C. & RIOS, T. H. C. (2002) "Correspondência idiomática intra e interlínguas". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n° 2. Documento pdf, 8 páginas, disponível em http://www.letras.ufmg.br/rbla/2002_2/artigo7.pdf.

ROCHA, R. (1995) *A enunciação dos provérbios: descrições em francês e em português.* São Paulo: Annablume.

RODRIGUES, G. (2009) "Lexicografia e o ensino de expressões idiomáticas da língua portuguesa". Comunicação apresentada no *VII GTLEX.* São José do Rio Preto: Unesp, 16 a 18 de novembro. Resumo expandido disponível no formato pdf, 7 páginas, em http://www.mel.ileel.ufu.br/gtlex/viiengtlex/pdf/resumos/Gislaine_Rodrigues.pdf.

STEINBERG, M. (1985) *1001 provérbios em contraste.* São Paulo: Ática.

TAGNIN, S. E. O. (1988) "A tradução dos idiomatismos culturais". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n° 11, pp.42-52.

_____. (1989) *Expressões idiomáticas e convencionais.* São Paulo: Ática.

WEHRLI, E. (2004) “Traduction, traduction de mots, traduction de phrases”. *TALN 2004*, Fez (Marrocos), 19 a 21 de abril. Documento pdf, 9 páginas, disponível em http://aune.lpl.univ-aix.fr/jep-taln04/proceed/actes/taln2004-Fez/Wehrli.pdf.

XATARA, C. M. (1988) “Os dicionários bilíngues e o problema da tradução”. In: OLIVEIRA, A. M. P. P. de & ISQUERDO, A. N. (orgs). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande (MS): Ed. UFMS, p.179-86.

_____. (1995) “O resgate das expressões idiomáticas”. *Alfa*, n° 39, pp. 195-210.

_____. (1997) “A comparação nas expressões idiomáticas”. *Alfa* n° 41, pp. 211-222.

_____. (2001) “Dicionário de expressões idiomáticas francês-português/português-francês”. *Idioma*, n° 21. Documento Word, 4 páginas, disponível no endereço http://www.institutodeletras.uerj.br/igeral.html.

_____. (2007) *Dictionnaire électronique d'expressions idiomatiques français-portugais/portugais-français*. Nancy (França): ATILF/CNRS. Disponível nos endereços www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions_idiomatiques/index_pf.php (em português) e www.cnrtl.fr/dictionnaires/expressions_idiomatiques (em francês) (consultados em dezembro de 2009).

XATARA, C. M. & OLIVEIRA, W. L. de (2002). *Provérbios, idiomatismos e palavrões francês-português e português-francês*. São Paulo: Cultura Editores Associados.

A Magia das palavras

Josette Fróis[32]

Introdução

Em poucas décadas, Portugal passou de sociedade considerada monolingue a sociedade "plurilingue e pluricultural" com a afluência de populações falantes de crioulos, vindas dos países africanos de língua oficial portuguesa, na sequência do processo de descolonização e, mais recentemente, com a migração de populações provenientes dos mais diversos países, nomeadamente da União Europeia, em virtude da mobilidade de pessoas consagrada nos acordos de Schengen, e também da China, tendo em conta os acordos económicos com o Oriente e, finalmente, da Europa do Leste, dada a fase de instabilidade que atravessa essa região. Não mencionarei aqui, a nível linguístico, os contingentes vindos do Brasil por razões óbvias[33].

A esta mudança de estatuto de país de imigração para terra de acolhimento de famílias imigradas correspondem novas preocupações, entre as quais a que questiono hoje: Como integrar na escola os jovens para quem português é língua não materna?

Efetivamente, as transformações verificadas na sociedade, em geral, têm repercussões na sociedade educativa, com peculiar incidência, no ensino básico. À população homogénea de língua materna portuguesa que frequentava as escolas há alguns anos, sucedeu uma população mais heterogénea composta por crianças, maioritariamente, de língua materna portuguesa mas entre as quais se encontram cada vez mais crianças de outras línguas maternas.

As crianças e as línguas

Antes de falar da criança para quem o português é língua não materna (PLNM), lembrarei que investigações reconhecem o papel fundamental da flexibilidade dos órgãos auditivo e fonatório da criança no seu contacto com as línguas. Já em meados do século passado, o neurocirurgião canadiano W. Penfield[34] defendia que a maleabilidade cerebral da criança favorecia as aprendizagens em geral, e, mais especificamente, a aprendizagem das línguas estrangeiras. Mais perto de nós, no início do séc. XXI, na sua obra "L'enfant aux deux langues", o linguista Claude Hagège[35] desenvolve a mesma tese.

Mas quem é a criança para quem português é língua não materna?

Na realidade, como existem vários perfis de alunos de língua materna portuguesa, também existem diferentes perfis de alunos de PLNM.

Segundo o Ministério da Educação haverá 5 grandes perfis de alunos a serem escolarizados em português.

> *1. alunos para quem o Português Europeu (PE) ou o Português Brasileiro (PB) sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família*
> *2. alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;*
> *3. alunos, filhos de emigrantes portugueses recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;*
> *4. alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;*
> *5. alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada de português.*

[32] Escola Superior de Educação de Santarém
[33] Embora gostasse de sublinhar que a presença da criança brasileira na sala de aula leva a considerações que têm de ser urgentemente revistas. Há professores e autores de manuais que ainda têm representações erróneas dessa criança. Persistem em designá-la como falante de "brasileiro" e pouco ou nada esclarecem relativamente à sua(s) cultura(s).
[34] Penfield, W. (1963) Linguagem e mecanismos cerebrais
[35] Hagège, C. (2000) L'enfant aux deux langues. Paris. Ed. Odile Jacob. ISBN 2.7381.0340-5

Relativamente ao perfil 5, parece-me que poderia ser dividido em 4 sub-perfis que irei apresentar rapidamente, embora possam existir ainda mais variantes[36].

> *5-1: Alunos que, nascidos em Portugal, aprenderam a comunicarem com os pais apenas na lingua-cultura não portuguesa dos mesmos, situação familiar cada vez mais corrente. Se os pais tiverem línguas-culturas diferentes, as crianças até terão desenvolvido competências nesses dois contextos a não ser que algum problema tenha destabilizado o agregado familiar, levando as crianças a privilegiarem o uso de uma língua com tendência para esquecerem a outra. Para estas crianças de uma ou duas línguas maternas[37], o português será considerado língua segunda, pois parece impossível que, residentes desde sempre em Portugal, venham a iniciar o seu percurso escolar sem terem nunca contactado com a língua portuguesa. A questão é que, em casa, iniciaram o processo de apreensão do mundo em função da(s) língua(s) que veicula(m) toda a comunicação familiar. Neste caso, é apenas com o ingresso na escola que as crianças começarão a desenvolver as suas próprias estratégias para poder « sobreviver » no novo contexto, tese é defendida em várias investigações, entre as quais o estudo desenvolvido por A Coïaniz[38], embora noutra realidade. Por seu lado, a escola deverá facilitar o processo de integração, através da oferta de aulas de apoio, no presente caso, em PLNM.*
>
> *5- 2 Alunos (6-7 anos) recém-chegados a Portugal, que viveram alguns anos no país de origem onde desenvolveram competências e saberes em língua e cultura materna, mas ainda não foram escolarizado. Neste caso, o português será efectivamente língua não materna, pois, na realidade, terá havido pouco contacto com essa língua antes do ingresso na escola em Portugal.*
>
> *5-3 Mesma situação do que a anterior, mas com uma diferença: os alunos (7-8 anos) já iniciaram o processo de escolarização no país de origem onde aprenderam a ler e escrever recorrendo ao alfabeto latino.*
>
> *5-4 Mesma situação do que no caso anterior, com mais uma diferença importante: os alunos (7-8 anos) já iniciaram o processo de escolarização no país de origem onde começaram a aprendizagem da leitura e da escrita com alfabeto outro que latino. Como exemplos lembrarei o alfabeto cirílico, ou ainda os ideogramas chineses.*
>
> *Com os perfis 5-3 e 5-4, também é de salientar que o modelo de ensino-aprendizagem rígido[39], em vigor no país de origem onde as crianças iniciaram a escolaridade será mais um factor de influência na iniciação do novo percurso em Portugal.*

---

[36] Na realidade há factores que condicionam o contexto de ocorrência das aquisições/ aprendizagens tanto a nível de PLM como de P LNM.
Vejamos o caso das crianças locutoras de PLM:
- Será que todas têm o mesmo domínio da língua materna quando ingressam na primeira classe?
- Será que uma criança desfavorecida tem os mesmos conhecimentos da língua e da cultura do que uma criança oriunda da classe média alta?
- Será que foram educadas da mesma maneira, independentemente do meio socioeconómico de pertença?
Numa tentativa de resposta, direi que:
- Para além de fatores individuais relacionados nomeadamente com afeto ou a ansiedade, investigações mostraram que a criança desfavorecida pode dispor de um léxico tão diversificado como o da criança da classe privilegiada, embora muito diferente, pois trata-se de um léxico não aceite na sala de aula, o que coloca muitas vezes essa criança em situação de aprendizagem da língua norma portuguesa mais complexa.
- A criança do meio mais desfavorecido cresce intelectualmente sozinha. As prioridades familiares incidem na alimentação e no vestuário, na sobrevivência física, enquanto a criança do meio mais abastado situa-se no centro das atenções da família cujas opções contemplam tanto a sobrevivência intelectual como física.

[37] Hagège C. (2000) «L'enfant aux deux langues ». Paris. Ed. Odile Jacob. ISBN 2.7381.0340-5

[38] Coianiz , A. http://eduscol.education.fr/cid46400/expression-orale-en-francais-langue-non-maternelle-et-positions-subjectives.html (acesso Dezembro 2009)*L'intelligibilisation verbale du monde* .O estudo aborda a integração das crianças de língua materna crioula na Réunion, de língua oficial francesa. *« L'école - première transition - impose de reconnaître une loi externe à la famille, qui se dira aussi bien dans sa dimension commune que dans la nécessité de se faire comprendre et, pour y parvenir, d'user d'un langage adapté ; le langage d'action doit peu à peu faire place au langage d'intelligibilisation du monde (nommer les choses, les êtres, les relations, les idées), certes pour soi-même, afin de se situer dans un monde ainsi apprivoisé, peu à peu familier, mais aussi pour mieux réguler les rapports avec autrui »*

[39] Uma mestranda em Supervisão pedagógica verificou, embora não tenha ainda demonstrado, que as crianças Ucranianas revelam relativa facilidade em aprender português e todos os outros conteúdos veiculados por essa língua. Isto, possivelmente graças à interação de fatores tais como a idade que, como foi dito, favorece o processo mas também a orientação e a exigência dos pais. Também verificou que esses mesmos alunos, depois de brilharem nos primeiros anos, iam perdendo progressivamente esse brilho até ao 12.º ano, confundindo-se com os seus parceiros portugueses e ficando menos permeáveis à vontade dos pais.
Outro testemunho, de uma professora ucraniana radicada em Portugal: "Por que razão as crianças, em Portugal, fazem contas com ajuda dos dedos em vez de calcularem mentalmente?"

Verifiquei[40], tanto na minha participação em projetos europeus como em trocas de impressões com populações imigradas, inclusive professores, que as famílias do leste europeu ou da China tinham um conceito de educação escolar mais rígido do que o conceito desenvolvido em Portugal nestes últimos anos. Nesses países, as metodologias de ensino são de cariz diretivo e as normas de comportamento nas aulas revelam-se de grande rigor.

Relembrados alguns fatores que contribuem para a diversificação de perfis, que poderiam ser considerados desagregadores, abordarei fatores agregadores, já que dizem respeito a todas as crianças.

A transformação do mundo da criança

O mundo linguístico da criança mudou muito e rapidamente. A dimensão espaço-tempo a que estávamos habituados transformou-se na última década. A livre-circulação no interior do espaço Schengen e a navegação na *net*, dois acontecimentos que marcaram a vida dos adultos de hoje, já fazem parte da herança da criança que nem os questiona.

Embora haja diferenças entre as crianças, como já referi, todas elas começam a desenvolver uma consciência plurilingue antes da idade escolar. Um inquérito que realizei em 2003[41] revelou que as crianças aprendiam palavras estrangeiras na televisão, nos centros comerciais, na internet, em livros ou jornais, com a família, com os amigos, com os jogos electrónicos, na rua, dentro ou fora de Portugal.

Por outras palavras, é teoricamente impossível encontrar hoje em dia uma criança monolingue, ou seja, que nunca tivesse ouvido outro idioma para além do materno. Sendo assim, as crianças que iniciam o seu percurso escolar em Portugal poderão não entender o português mas já terão estado em contacto com essa língua.

Quando uma criança penetra no mundo fantástico de Harry Potter, quando vê filmes protagonizadas por seres escondidos em carapaças metálicas, a falarem *o klingon* de *star trek* , não parece descabido adiantar que, quando mais forem as solicitações, mais oportunidades haverá de adquirir "conhecimentos" de outras línguas. De lembrar também que o facto de a criança falar uma língua com a família e ter de aprender a língua oficial do país onde irá ser escolarizada não é novidade. Há países onde é situação corrente. Partilhando novamente as palavras de Coianiz, lembrarei que *« L'accès à une autre langue que celle de la famille peut s'ancrer au moment où les pratiques interactionnelles deviennent indispensables à l'enfant, quand il s'affirme comme sujet et que le recours à autrui lui devient indispensable. »*

Esta situação tem repercussões positivas no desenvolvimento da criança em início de percurso escolar, nomeadamente porque se trata de uma criança com menos de 10 anos, fase etária que, como foi verificado, facilita as aprendizagens. Mais ainda, segundo numerosos investigadores, e lembrarei aqui D. Groux *et al*, a aprendizagem precoce[42] de uma língua não materna tem influência no desenvolvimento da personalidade e da educação da criança para a alteridade.... *"En découvrant très tôt une autre langue et une autre culture, l'enfant va acquérir une ouverture intellectuelle et il aura de meilleures chances de comprendre les autres. Il aura aussi des éléments nouveaux pour réfléchir à une éthique qui tiendra compte des autres et qui privilégiera les valeurs d'harmonie et de concorde.* » LFDM Dez 2003.

No contexto do presente estudo, esta afirmação pode ser verificada e completada relativamente à superioridade dos resultados alcançados[43], já que a criança se encontra em contexto permanente de aquisição-aprendizagem, dentro e fora da escola.

Mas, será que a escola está preparada para rentabilizar, em benefício de todos as crianças, os saberes já adquiridos em contextos linguísticos e culturais diferentes? E, sendo a escola uma microssociedade, será que as suas preocupações, mais orientadas para o desenvolvimento da compreensão e da produção do discurso oral e escrito, dão resposta satisfatória à questão da inserção sociocultural da criança? Haverá, na realidade linguística e cultural de cada criança, algo que ela gostasse de partilhar com a turma se lhe fosse dada a oportunidade?

---

[40] Estas situações carecem de investigação mas constituem um ponto de partida para uma reflexão aprofundada.

[41] Frois, J. (2004) Quand Eurodisney remplace la Tour Eiffel in Maddalena de Carlo: Ricerca e formazione in didattica delle lingue stranirere. Omaggio a Robert Galisson, Universita degli studi di Cassino. O inquérito envolveu 100 crianças de escolas de 1.º ciclo, tanto ruraqis como urbanas.

[42] GROUX D., BLANC N., CREK C. et al. Pour un apprentissage précoce des langues Le Français dans le monde décembre 2003, n.° 330

[43] Basta comparar, no final do ano letivo, a competência para comunicar em português de uma criança que iniciou o seu percurso escolar em PLNM com a de um aluno em inglês língua estrangeira.

Parece-me, agora, inevitável recuar no tempo para revisitar situações que protagonizei[44], embora sem intenção, mas que me levaram mais tarde a interrogar-me no sentido de saber se outras crianças tinham vivenciado episódios semelhantes, e, a partir daí, tentar encontrar respostas possíveis às minhas dúvidas.

Regresso ao passado

Antes de mais, não posso deixar de lembrar a citação seguinte do sociólogo Louis Porcher: *«Entre l'intéressant et le démonstratif, il y a un long chemin à débrousailler»*.

Acontece que irei aqui privilegiar o interessante, que tentarei em alguns casos iniciar a fase de demonstração, mas tudo ficará em aberto, dado que considero este contributo como um ponto de partida para o demonstrativo.

Numa incursão em percurso pessoal que, *a priori*, pouco parece ter a ver com o das crianças que estão no centro da questão levantada, gostaria de dizer que me apaixonei por Portugal, no meu tempo de colegial[45], quando uma professora de geografia abordou a descrição de "Portugal, pequeno país situado a oeste da Península Ibérica…" Do discurso da aula, vislumbrei em sonho aquelas casas brancas de varandas de ferro forjado descritas pela docente. Foi algo **mágico**.

Mais tarde, já adolescente, descobri Portugal com óculos de turista que só filtram o "melhor" que cada país tem para oferecer... No que vi, destacavam-se as típicas casas brancas de varandas de ferro forjado... E, mais tarde ainda, vim viver no país das casas brancas... Depressa dominei o processo de descodificação - codificação do português, tanto no discurso escrito como oral e consegui rapidamente uma competência para comunicar em português que garantisse a minha sobrevivência. O pior, que ainda estava para vir... manifestou-se a nível cultural…porque, na verdade, havia tantos implícitos, tantas expressões idiomáticas, tantos saberes partilhados entre a população autóctone que me rodeava… que me sentia por vezes isolada até no meio do meu agregado de acolhimento. Esta parte do processo de integração foi menos pacífica porque eu colocava sempre perguntas para as quais ninguém tinha resposta satisfatória. Retomarei a questão mais adiante.

Anos depois, foi com agrado que descobri os estudos de R. Galisson sobre a cultura partilhada e, a partir de então, o conceito de língua, para mim, só passou a ter pleno sentido quando acompanhado de cultura.

Para desfazer qualquer eventual mal entendido, terei de referir que a cultura aqui contemplada não é a cultura científica, académica, teoricamente acessível a todos, em qualquer língua. Estou a referir a cultura do quotidiano, o património partilhado, veiculado por uma língua. É a cultura que não se ensina mas que é necessária adquirir para "saber ser". É a maneira como cada agregado[46] linguístico constrói a sua identidade cultural a partir da sua apreensão do mundo.

A minha primeira imagem mental de Portugal foi tão mágica como as palavras que a descreviam, mas este não tinha sido a meu primeiro encontro com palavras mágicas.

No infantário

Ainda no infantário, deixei-me seduzir pela palavra *houppelande*[47]. Fechando os olhos, tentava imaginar a cabrinha branca da história de A. Daudet com a tal *houppelande*… O que seria ? Não fazia ideia. Em vez de perguntar que me explicassem, preferia ficar a conviver com essa palavra mágica. Mais tarde, já na escola, evitei de consultar o dicionário, interrogando o segredo desse vocábulo que, fonologicamente, se avizinhava de palavras conhecidas como *houppe* (do conto tradicional *Riquet à la Houppe*), e com *Hollande*, a terra de onde vinham as túlipas… Não tinha pressa em resolver o enigma. Imaginava a *houppelande* como algo maravilhoso, fofinho, imenso, vasta como uma planície e até capaz de envolver uma montanha

---

[44] Embora não pretende apresentar uma história de vida, irei realizar varias incursões em percurso pessoal.

[45] Os episódios não são relatados segundo uma ordem cronológica, mas em função do seu interesse para o presente contributo.

[46] Entendo aqui por agregado linguístico e cultural a população portuguesa de Portugal, sem considerar as características regionais. De salientar, porém, que as novas orientações europeias preconizam as abordagens plurais, abrindo cada vez mais a escola às línguas e culturas regionais.

[47] « *Alphonse Daudet Lettres de mon moulin : La chèvre de Monsieur Seguin. Ah qu'elle était jolie, la petite chèvre de Monsieur Seguin, qu'elle était jolie, avec ses sabots noirs et luisants, sa barbiche de sous-officier et ses longs poils blancs qui lui faisaient une houppelande...(houppelande: capa, capote como usavam os pastores)*

inteira... Não queria, nem necessitava saber o significado da palavra. Ia repetindo-a para a não esquecer e também porque a considerava muito bonita, porque "soava muito bem".

Mais tarde, formulei perguntas para saber se outras crianças desenvolviam uma relação amistosa estreita com palavras e por que razão e fui verificando que a criança adora descobrir novas palavras. Os próprios autores lembram essa experiência em obras autobiográficas. Lembrarei aqui dois exemplos. No primeiro volume da sua trilogia autobiográfica[48], o autor e cineasta Marcel Pagnol oferece ao leitor a sua coleção de palavras enquanto a romancista Colette[49], na sua obra "*La maison de Claudine*" confessa, também, ter sido seduzida por palavras. Relativamente a essas palavras mágicas, misteriosas, os comportamentos eram diferentes. O cineasta solicitava a sua definição e tentava utilizá-las na menor ocasião por serem bonitas. Pelo contrário, a romancista preferia não desvendar de vez o segredo inserido em cada uma das suas palavras mágicas, optando por descobri-lo sozinha. O processo consistia na utilização das palavras nos contextos mais inesperados seguida estudo das reações então produzidas nos adultos. Salienta-se dos exemplos referidos que o poder mágico da palavra, independentemente da sua origem, só deveria ser quebrado quando a criança assim o decidisse ou o permitisse. Caso contrário, como ocorreu com a palavra *presbytère* de Colette, o valor emocional prematuramente perdido poderá ocasionar alguma rutura entre a criança e a palavra (e as palavras), entre a criança e a sua cultura de origem ou ainda entre a criança e quem desrespeitou o valor dessa palavra. Mas estes casos individuais ganham a serem recontextualizados à realidade de uma sala de aula. Quantas mais crianças, mais línguas em presença, mais palavras mágicas.

Ao lado do interesse despertado pelo mistério da palavra em si, encontra-se uma razão de ordem fonológica. A musicalidade, a combinação das sílabas, o sotaque...Embora os exemplos acima mencionados justifiquem esta afirmação, não posso deixar de referir aqui "*Bartavelles et ortolans*!"um artigo publicado em 1997 por Atienza Merino[50].

Muito mais tarde, já como docente, verifiquei situações protagonizadas por crianças portuguesas da 1ª classe ou crianças bilingues [51] em que essas concediam um valor "mágico" a determinadas palavras, em virtude da sua musicalidade.

---

[48] PAGNOL, M (1957) « La gloire de mon père » Souvenirs d'enfance Tome 1 Monte-Carlo, Pastorelly. « Ce *que j'écoutais, ce que je guettais, c'étaient les mots : car j'avais la passion des mots; en secret, sur un petit carnet, j'en faisais une collection, comme d'autres font pour les timbres. Or, dans les " discours " de mon instituteur, il y en avait de tout nouveaux, et qui étaient délicieux : " damasquiné, florilège, filigrane ", ou grandiose : " archiépiscopal, plénipotentiaire* ".

[49] http://blog.crdp-versailles.fr/unmotunjour/index.php/post/10/08/2008/Presbytere « /../Le mot «presbytère» venait de tomber, cette année-là, dans mon oreille sensible, et d'y faire des ravages.« C'est certainement le presbytère le plus gai que je connaisse... » avait dit quelqu'un. Loin de moi l'idée de demander à l'un de mes parents : « Qu'est-ce que c'est, un presbytère ?» J'avais recueilli en moi le mot mystérieux, comme brodé d'un relief rêche en son commencement, achevé en une longue et rêveuse syllabe... Enrichie d'un secret et d'un doute, je dormais avec le mot et je l'emportais sur mon mur. «Presbytère ! » Je le jetais, par-dessus le toit du poulailler et le jardin de Miton, vers l'horizon toujours brumeux de Moutiers. Du haut de mon mur, le mot sonnait en anathème : « Allez ! Vous êtes tous des presbytères ! » criais-je à des bannis invisibles. Un peu plus tard, le mot perdit de son venin, et je m'avisai que « presbytère» pouvait bien être le nom scientifique du petit escargot rayé jaune et noir... Une imprudence perdit tout, pendant une de ces minutes où une enfant, si grave, si chimérique qu'elle soit, ressemble passagèrement à l'idée que s'en font les grandes personnes...
- Maman ! regarde le joli petit presbytère que j'ai trouvé ! - Le joli petit... quoi ?
- Le joli petit presb
Je me tus, trop tard. Il me fallut apprendre - « Je me demande si cette enfant a tout son bon sens… » - ce que je tenais tant à ignorer, et appeler « les choses par leur nom... » - Un presbytère, voyons, c'est la maison du curé. - La maison du curé… Alors, M. le curé Millot habite dans un presbytère ? – Naturellement/…/…J'essayai encore de réagir… Je luttai contre l'effraction, je serrai contre moi les lambeaux de mon extravagance, je voulus obliger M. Millot à habiter, le temps qu'il me plairait, dans la coquille vide du petit escargot nommé « presbytère»…/…/Et puis je cédai. Je fus lâche, et je composai avec ma déception. Rejetant le débris du petit escargot écrasé, je ramassai le beau mot, je remontai jusqu'à mon étroite terrasse ombragée de vieux lilas, décorée de cailloux polis et de verroteries comme le nid d'une pie voleuse, je la baptisai « Presbytère», et je me fis curé sur le mur. »

[50] ATIENZA-MERINO, J.L. (1997) "Bartavelles et ortolans!" Intercompreensão Revista de Didáctica nº6 ESES .
Depois de ler o romance de Makine, intitulado Le testament français", reflete sobre a função das emoções ao descobrir uma língua estrangeira e a relação ermocional com a mesma que, em pólos opostos, pode significar para uns, exílio, para outors país de adoção.

[51] Numa experiência de sensibilização para a língua francesa que realizei numa escola primária dos arredores de Santarém, verifiquei que as "minhas crianças" denunciavam uma franca tendência para privilegiar grupos trissilábicos: parapluie, tournesol, éléphant ... chinois jaune, e até chinois bleu, chinois vert, mas nunca chinois marron ou chinois orange... embora conhecessem estas cores. Mesma ocorrência com dragon bleu, dragon rouge...

Voltando novamente até aos meus tempos de infantário, lembro-me também dos "nomes diferentes" de meninas, também "diferentes". Umas de etnia cigana, que apareciam esporadicamente na sala, outras, oriundas de famílias de refugiados definitivamente estabelecidos em França[52], na sequência da guerra civil de Espanha ou da segunda guerra mundial. Finalmente, havia meninas vindas da África do Norte cujas avós, de rosto tatuado, acompanhavam no infantário. O facto de descobrir que alguns desses nomes tinham correspondência na nossa língua e outros não despertava a nossa jovem curiosidade. Assim, Francesca ao tornar-se Françoise parecia perder a sua magia, enquanto Vanina e Kadidja sem tradução, permaneciam com todo o seu mistério, a sua magia, a sua carga exótica. Mais tarde, tive a oportunidade de descobrir comportamentos bastante semelhantes quando, logo numa primeira aula de sensibilização para a língua francesa, as crianças da 1.ª classe[53] fizeram questão que traduzisse e escrevesse o seu nome na minha língua materna. Soube mais tarde pela professora da turma que tinham optado por assinar os seus trabalhos em francês. O nome traduzido era mais exótico, funcionava como um talismã que abria a porta à vontade de se impor noutra língua, de viver numa outra realidade

Mas também há nomes mágicos que, não sendo opção da criança, foram-lhe atribuídas. Como reagem ao "feitiço"? Apresentarei dois exemplos:

Exemplo 1- Um dia, já na 4.ª classe, as crianças acima referidas informaram-me da presença de uma nova aluna que nem falava nem percebia português e que tinha um nome tão grande, tão grande que apenas a tratariam por "*Oaiuna*"[54]. O diminutivo era pronunciado pela turma com ternura, admiração e mistério. "*Oaiuna*" tornou-se para aquelas crianças numa palavra mágica com sabor a Oriente, preludio à viagem, para lembrar a metáfora usada por Clara Ferrão Tavares[55] O diminutivo também era mágico para a própria criança, já que resultava da relação emocional com a família, mas o estudo dos comportamentos da pequena asiática não me convenceu plenamente de que o facto de ser assim tratada por todos facilitasse sempre a sua integração. Em certas ocasiões, até me pareceu que a menina resistia a esta turma que a tratava com uma certa intimidade e a queria "anexar" de vez, abreviando todo o processo indispensável para uma boa integração. Há, efetivamente, fases distintas num processo de integração, umas em que a criança tem vontade de ser "igual às outras", seguidas de momentos em que as raízes, a identidade linguística e cultural são mais fortes. Neste caso, a própria "*Oaiuna*" nem sempre partilhava com a turma o mesmo valor mágico, conferido ao seu nome. Para ela, era a magia do passado, da família, do Oriente; para o resto da turma, era o exotismo.

Exemplo 2-, Um dia, uma docente do primeiro ciclo do ensino básico esclareceu: "Temos uma criança ucraniana, habituamo-nos a tratá-la por Carina. Ela até gosta. Já nem sei o verdadeiro nome dela".

O que se pode depreender destes dois exemplos é que, no uso de palavras mágicas relacionadas com nomes de pessoas, nem sempre haverá a mesma relação causa-efeito. No primeiro caso, a criança aceitou, mas nem sempre apreciou que o seu diminutivo fosse tantas vezes repetido, embora as crianças apenas quisessem demonstrar afecto em relação à nova aluna e gostassem de articular um nome tão diferente... No segundo caso, o nome português atribuído à jovem ucraniana partiu apenas de uma questão de ordem pragmática (é mais fácil) mas foi recebido como uma palavra mágica, como um visto para viajar na escola e na sociedade portuguesa...

Mas os nomes também podem veicular um valor cultural ou religioso que não faz parte das referências partilhadas no país de acolhimento e se, em algum caso, a alteração afetiva do nome da criança ajuda à sua integração, haverá outros em que esta tentativa poderá produzir um efeito adverso. Passo a explicitar. Por exemplo, não ficará bem tratar por Hakim uma criança muçulmana de nome AbdelHakim, nem por economia do discurso, nem por recurso afectivo ao "diminutivo". A diferença entre os nomes Hakim e AbdelHakim tem a sua explicação no islão... Hakim significa Sábio, Generoso, e Abdel, prefixo que significa "O servidor de", deve preceder todos os nomes que designam uma qualidade. Um

---

Outra vivência levou-me a interrogar o facto de crianças bilingues utilizarem conscientemente palavras de uma língua no meio de um discurso elaborado na outra língua apenas por opção. Conhecem um conceito nas duas línguas, mas parecem gostar mais do significante numa delas, "recusando" o emprego do correspondente na outra língua. Ou até adaptam a palavra criando um "neologismo" utilizado apenas em contexto limitado, contando com uma eventual conivência dos membros do mesmo.

52 Esclareço que, de origem francesa, só descobri Portugal já adolescente.

53 As crianças estavam envolvidas num projeto de sensibilização para a língua francesa, no âmbito da área "Escola e Comunidade". Na 1.ª classe o francês era apresentado apenas na sua forma oral, passando progressivamente à escrita nas 3.ª e 4.ª classes

54 Este diminutivo foi uma sugestão da mãe, já que no meio familiar tratavam a criança assim.

55 FERRÃO TAVARES, C. (2002). Aprender é viajar. Educação & Comunicação, 7. ESE Leiria

muçulmano não pode reivindicar as qualidades de Allah, devendo empenhar-se no papel de servidor do detentor de todas as qualidades.[56] . Esta forma de "magia" é bem diferente das anteriormente referidas.

Parece estar a distanciar-me do contexto português mas, na realidade, considero que o contacto com ocorrências de línguas-culturas mais afastadas poderá ser um adjuvante para promover a reflexão sobre a realidade da nossa própria língua, da nossa própria visão do mundo, da nossa identidade cultural e interrogar esses conceitos em outros contextos linguísticos e culturais. Mas não será efetivamente necessário viajar tão longe para cruzar com palavras e expressões mágicas. Tentarei exemplificar com a expressão lexical "dia dos bolinhos" ou "dia de pão por Deus". Para a contextualizar, retomarei, como disse mais acima, a minha experiência pessoal, o meu primeiro dia 1 de novembro em Portugal. Como falante nativa de francês, se a minha visão do mundo fosse igual à dos falantes de português língua materna, teria descodificado corretamente os implícitos, as meias-palavras dos meus interlocutores e, no dia de Todos-os-Santos, teria oferecido guloseimas às crianças que andavam de porta em porta, a pedir "pão por Deus" ou ainda "bolinhos", conforme a tradição[57]. Em vez disso, convencida de que as mesmas crianças vendiam doces, mal se apresentaram, antecipei-me em agradecer a "oferta" antes que qualquer uma delas se tivesse manifestado… A minha intervenção originou uma situação que nunca poderei esquecer… Provocou naquelas crianças uma atitude do maior espanto conforme descodifiquei no *feedback* não verbal imediato que me dirigiram. A comunicação não-verbal em toda a força da sua expressão lia-se nos olhares que cruzavam com o meu, enquanto eu verificava sorrisos mal disfarçados entre os meus jovens interlocutores, acompanhados de gestos bastante esclarecedores (embora não haja uma gestual universal). Tais atitudes obrigaram-me a analisar o meu próprio comportamento: tinha recebido as crianças com sorriso; o meu discurso, tinha sido direto, bem explícito e as palavras bem articuladas:" *Bom dia! … não, não quero, muito obrigada! Adeus!"*...O que teria acontecido? Embora estivesse a viver em Portugal havia uns meses... o português não era a minha língua materna e, logicamente, ainda não dominava a cultura partilhada entre portugueses. As minhas referências culturais, a minha visão do mundo eram diferentes. Na minha terra, desconhece-se tal tradição.

Situações idênticas podem ser protagonizadas pelas crianças que viveram no país de origem ou num agregado familiar de língua-cultura não portuguesa mais fechado, até ao ingresso na escola portuguesa, e que já se construíram um quadro de referências que nem sempre corresponde ao dos portugueses.

Refletindo sobre as minhas vivências e outras, protagonizadas por outros locutores de PLNM, verifiquei que as palavras culturais têm um "poder mágico" que nem sempre sobrevive à passagem entre culturas[58]. Segundo R. Galisson, todas as palavras são portadoras de cultura, mas umas são mais culturais do que outras. Relativamente a estas palavras mais culturais, quando se coloca a questão de saber por que razão desse valor cultural partilhado, a resposta do locutor nativo é sempre lapidária: "- *Porque é assim, porque sim!"*.

A cultura do *porque-é-assim* ou do *porque-sim*, ou ainda cultura da tradição, não pode ser ensinada, vai sendo adquirida... fora da escola. Mas como pertence ao quotidiano, alunos e professores fazem uso dela sem se darem conta.

Em situação de acompanhamentos de estágios, ouvi uma professora declarar perante uma turma de 3.º ano, no final de uma aula de Estudo do Meio: *"... E como sabem, diz-se mais velho do que a Sé de Braga,*

56 Assim, para os cristãos, pouco faz a diferença entre Hakim com ou sem Abdel, mas para quem professa o Islão, a diferença reveste um caráter de desobediência. E, assim, um bom muçulmano irá dar ao filho o nome de AbdelHakim, ou seja, o servidor do Sábio, do Generoso (Allah) ou Abdelfattah, o servidor daquele que traz a victória (Allah) pois o muçulmano fiel não poderá aspirar nunca a uma posição hierárquica superior à de servidor de Allah , o Poderoso, o Sábio, o Generoso, ...

57 As tradições fazem parte da nossa identidade, da nossa cultura partilhada, no entanto, com o passar dos anos, os jovens vão ignorando cada vez mais essas tradições ou manifestam pouco à-vontade em falar nelas. Aqui, não posso deixar de lembrar Robert Galisson quando afirma que a cultura partilhada, ou seja, adquirida fora da escola, é uma cultura de que ninguém fica orgulhoso. Efetivamente, é constituída por saberes que não são legitimados por diplomas, logo, considerados de pouco interesse. Ora, conhecer as tradições não significa segui-las, significa refletir sobre a história da nossa cultura quotidiana, assumir uma identidade cultural, estar preparado para questionar os seus valores em relação aos de outras culturas partilhadas noutras realidades, sustentadas por outras línguas.

58 Daí a importância de refletir sobre as referências partilhadas e aceitar o facto de não serem universais. Conhecer expressões culturais não obriga nem o falante PLM, nem o de PLNM a utilizá-las. Mas a iniciar um trabalho de reflexão que deverá levar à tomada de consciência da relatividade das mesmas. Por outras palavras, o falante de PLM saberá que não pode traduzir indiscriminadamente essas expressões noutra língua porque ficariam fora de contexto. Por outro lado, o falante de PLNM deverá ser capaz de as interpretar em função do contexto português... Ver mais a frente no texto, o exemplo de situação a partir da realização :"*Velho como a Sé de Braga*"

quando uma coisa é muito velha, não é verdade." Com esta declaração, a docente contava com o entendimento tácito com as crianças. O seu tom de voz e os seus comportamentos não verbais não autorizavam qualquer pergunta por parte das crianças: todos tinham de saber... Caso estivesse na sala uma criança de PLNM, teria sabido? Como teria reagido? Não haverá, em Portugal, outros monumentos tão velhos como a Sé de Braga ou até mais antigos? Para a criança de PLNM, ocorrências destas podem ser difíceis de descodificar. A Sé de Braga não se inscreve em todos os quadros de referências. Aqui a magia representa o valor cultural partilhado[59] a que a criança de PLNM ainda não tem acesso por não ter vivências suficientes em Portugal.

Tendo em conta, por um lado, as vivências que acabo de lembrar e, por outro lado, a tipologia de palavras e expressões portadoras de cultura partilhada[60], definida por R.Galisson numa investigação desenvolvida no domínio da lexicultura, julguei pertinente pensar numa tipologia provisória "de palavras e/ou expressões mágicas", mais adequada à realidade criança. Terá obviamente de ser modificada e completada à medida que for testada.

A criança e a magia das palavras

A criança pode atribuir um poder mágico a uma palavra ou expressão por razões de várias ordens, entre as quais:

- O mistério, o maravilhoso infantil
- A fonologia
- Os nomes e os seus diminutivos
- O exotismo
- A religião
- A tradição…

Os itens apresentados podem obviamente interligar-se.

Como tentei alertar, a criança de PLNM vinda a Portugal depois de ter vivências no seu país de origem poderá enfrentar alguma dificuldade na aprendizagem da língua portuguesa. Como é imprescindível aprender a codificar e descodificar essa língua, uma vez que se trata de uma disciplina transversal, utilizada para veicular todos os outros conteúdos das outras disciplinas e para saber ser e saber fazer na sala de aula, foram implementadas aulas de apoio, aulas de PLNM facilitadoras de "integração linguística". Mas o que se faz em relação às palavras mágicas?

Será que a escola fomenta espaços de partilha durante os quais as crianças poderiam trocar essas palavras, nomes e expressões portadoras de culturas diferentes em benefício de todas?

Depois de tantas provocações, da apresentação de exemplos situados à periferia do tema da minha comunicação, irei finalmente revisitar os conceitos inerentes a todo o meu discurso, numa tentativa de redefinição dos mesmos, tendo em conta as seguintes premissas sempre implícitas:

1. A língua só faz sentido com a cultura "qui va avec";
2. Sempre existiram situações de ensino-aprendizagem envolvendo numa mesma sala de aulas crianças[61] de línguas-culturas diferentes.

---

[59] As crianças do exemplo conheciam ou entenderam e aceitaram de imediato a expressão lembrada pela docente. No entanto, é de salientar que a aquisição da cultura partilhada é um processo demorado e sempre aberto.

[60] Esta tipologia lexicultural apresenta doze entradas.

[61] FRÓIS. J. (Julho 2009) Colóquio Univ. do Algarve. CONTRIBUTOS DA EUROPA PARA AS LÍNGUAS NO 1º CICLO " Na sua obra autobiográfica, Le cheval d'orgueil, publicada em língua bretã (*Brezhoneg*) em 1975, o escritor Pierre - Jakez Hélias partilha com o leitor as suas vivências, nomeadamente, como aluno da 1ª classe da escola primária, quando teve os seus primeiros contactos com o francês, língua oficial. Estamos em 1920. O autor, oriundo de uma família rural, numa época em que nem se tem acesso ao radio, desconhece totalmente o francês e sente um orgulho desmedido em ser bretão.

Na mesma sala de aula, encontram-se reunidas crianças de língua francesa, e crianças de língua bretã. Por parte dessas últimas, há inicialmente como uma recusa em aprender o francês. Apesar das tentativas da professora. Depois de esgotar as suas estratégias de ensino, esta tenta unir a sua turma recorrendo a uma lengalenga numa língua (imaginária, mágica , como o "um-dó-li-tró" português) ainda desconhecida de todos e perante a qual todos ficam iguais:

3. A questão dos perfis de alunos tem de ser equacionada com a nova realidade plurilingue e pluricultural da escola.

Português língua não materna

Na sua obra *Didática do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*, Clara Ferrão Tavares[62] refere o documento Português língua não materna no currículo nacional. Perfis linguísticos, de Julho de 2006, que passo a citar:

> *"entende-se por LM aquilo que na bibliografia especializada se costuma designar por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida" (p. 5).*

Por outras palavras, língua materna designa a primeira língua adquirida pelos locutores nativos de um país teoricamente monolingue, onde a língua acumula, por definição, o estatuto de língua oficial (logo língua como disciplina e como língua de divulgação das outras disciplinas em contexto escolar), administrativa e veículo de cultura. Sendo assim, o português é língua materna para as crianças portuguesas que, desde o berço, foram embaladas por pais lusófonos ao ritmo da língua portuguesa.

Sempre segundo expõe C Ferrão Tavares[63], citando o documento *Português Língua não Materna no Currículo Nacional. Perfis linguísticos*, face à Língua Materna (L1) a designação LNM (L2)

> *cobre todas as outras situações, incluindo o termo língua segunda (LS), que costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro das fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial /..../ O termo língua estrangeira (LE) Costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua num espaço em que não tem qualquer estatuto sociopolítico" (ibidem).*

Língua segunda

Por definição, a língua segunda designa, em país bilingue, a 2.º língua adquirida pela criança. Esta língua tem legitimidade idêntica à língua materna, tanto a nível oficial como administrativo e cultural. Exemplificando: na Bélgica, pais trilingue, a criança de língua materna francesa terá por línguas segundas o neerlandês ou o alemão, enquanto a criança belga germanófona terá o francês e o neerlandês como línguas segundas. Mais recentemente, o conceito foi alvo de uma nova declinação, como veremos mais adiante.

Convém clarificar que, por opção, não utilizo a designação L2. É demasiadamente genérica e, no meu entender, presta a confusão. Há uma diferença concetual entre língua segunda e língua estrangeira. Ao ignorar a designação L2, apago a razão de ser da designação L1, que continuo, portanto, a referir por LM.

Língua estrangeira

Por definição, a língua estrangeira não pode ser adquirida porque não é falada naturalmente pelos locutores nativos dos países onde tem esse estatuto. Ensina-se/aprende-se na escola com base em programas bem estruturados. Poderá ser tanto uma língua de grande difusão, como é o caso do inglês,

---

"Am stram gram
Pique et pique et colégram
Bourre et bourre et ratatam
Am stram gram. »

No final do ano letivo, todos sabem falar, ler e escrever francês...
O caso das crianças da Bretanha não é único. Em França, a família rural de antes dos media da primeira geração comunicava diariamente no dialeto (patois) local, fosse ele d'oc ou d'oil por não mencionar outras línguas".

[62] Ferrão Tavares, C. (2007). Didática do Português Língua materna e não materna no Ensino Básico. Coleção CIDINE Porto Editora. (pág.5)

[63] Ferrão Tavares, C. (2007). Didática do Português Língua materna e não materna no Ensino Básico. Coleção CIDINE Porto Editora. (pág.27)

língua veicular universal ou uma língua de proximidade linguística e /ou geográfica (no caso de Portugal, italiano, francês, espanhol, e romeno) ou qualquer outra língua.

Do Português língua não materna ao português língua segunda

Como acabamos de ver, face à crescente presença de crianças não lusófonas na escola portuguesa, o conceito de PLNM foi declinado a partir do conceito mais geral de língua não materna (LNM) em oposição ao de Língua Materna (LM). Relativamente à passagem de PLNM a Português língua segunda, o processo terá de ser entendido à luz dos conceitos envolvidos. Considerar português língua segunda em Portugal obriga a redimensionar o conceito de Portugal monolingue, salvaguardando simultaneamente o seu estatuto de língua oficial única do português no país. Esta declinação parece inserir uma contradição que se desfaz em função do contexto de utilização. Assim, Português língua segunda será a língua oficial portuguesa, em Portugal, falada (e escrita) apenas por um indivíduo de Língua-cultura materna não portuguesa, que vivendo em Portugal continua a usar o seu sistema materno em contexto familiar. Esta nova aceção do conceito funciona apenas para os locutores de PLNM.

Intercompreensão: um conceito promovido pelas novas orientações de política linguística europeia

Tendo em conta os conceitos aqui lembrados e a realidade linguística e cultural cada vez mais heterogénea da população escolar, parece-me adequado referir um conceito ainda pouco operatório na sala de aula.

Enunciarei o conceito de intercompreensão, traduzindo uma breve definição para uma Europa de poliglotas proposta por U. Eco[64]. Assim,

> *"uma Europa de poliglotas não é uma Europa de pessoas que falam fluentemente muitas línguas mas, na maioria dos casos, de pessoas que se podem encontrar, cada uma falando a sua própria língua e entendendo a língua do outro, embora sem a falar fluentemente e que, ao entender essa língua, embora com dificuldade, iria entender o" génio", o universo cultural que cada um transmite quando fala a língua dos seus antepassados e da sua própria tradição".*

Para muitos, este conceito é sinónimo de utopia. Trata-se de um conceito aparentemente complexo[65]. No meu entender, se a questão da intercompreensão a nível linguístico não é um problema por si só, a da intercompreensão a nível das identidades culturais em presença pode constituir um obstáculo mais difícil de transpor. Ou seja, o conceito de intercompreensão terá de ser simultaneamente desenvolvido a nível: das línguas, das culturas[66] e das línguas-culturas em presença.

Há situações que favorecem a intercompreensão entre línguas diferentes. Como sabemos, existem semelhanças entre as línguas de uma mesma família67, o que facilita a comunicação entre interlocutores. Assim, em situação de intercompreensão, cada interlocutor utiliza o seu próprio código linguístico e cultural e tenta descodificar os dos outros. Mas, nem sempre os códigos são igualmente apreendidos pois, como já mencionei, as palavras mágicas pertencem a esta forma de cultura que ultrapassa a questão meramente linguística.

---

[64] ECO, H. (1993) La ricerca della língua perfetta. Ed. Laterza Fare. L'Europa. "Una Europa di poliglotti non é una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando´ciacsuna la propria linguae intendendo quella dell'otro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola sia piure a fatica; intendessero "il genio". L'universo cultural che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propia tradizione."

[65] Os investigadores da rede europeia de intercompreensão http://www.redinter.eu/web/ ainda vão mais longe na atualização do conceito, quando declaram que este pode ser utilizado independentemente das línguas dos interlocutores em presença.

[66] O conceito de cultura é considerado neste contexto, o que R. Galisson define por cultura maiúscula, maximalista, suscetível de pertencer a todos, em oposição ao de língua-cultura, minimalista, partilhado apenas pelos locutores de uma mesmo contexto. Assim, não existe uma língua-cultura portuguesa, mas uma língua-cultura portuguesa de Portugal, outra do Brasil,...

[67] A família românica envolve as línguas seguintes: Espanhol, Francês, Italiano, Português e Romeno.

Intercompreensão e palavras mágicas: sugestão para a sala de aula

Para exemplificar o que acabo de dizer sobre a importância das referências lexiculturais e do conceito de intercompreensão, partirei de uma palavra mágica partilhada por muitas crianças: Natal. Apresenta-se a tabela[68], reproduzida mais adiante no texto, aos alunos que deverão descodificá-la para depois explicar em português o que descobriram e o que ficou para esclarecer. Durante a fase de descodificação, os alunos podem recorrer aos conhecimentos de crianças de PLNM, solicitando, por exemplo, de uma criança romena a leitura e tradução das palavras escritas na sua língua. Nesta fase, todos poderão expressar-se na sua língua materna respetiva. As questões que consistem em saber quem oferece os presentes, guloseimas e/ou brinquedos, e quando, na terra de outras crianças desperta o interesse da turma. Será *Saint Nicolas*, *los Magos*, *Mos Craciun,...?* No caso da Itália, será *Babbo Natale* ou *Gesu Bambino* como é o caso no norte do país, a 25 de Dezembro ou Santa Lúcia a 13 do mesmo mês, como no resto do país., ou ainda, em toda a Itália, a célebre *befana* (de Epifania.) no dia 6 de Janeiro, data à qual a bruxa boa ou má consoante os casos, distribui presentes aos meninos bem comportados e pedaços de carvão, aos menos bem comportados. Apesar das semelhanças linguísticas e religiosas, verificam-se diferenças que motivam as crianças na descoberta de outras identidades culturais.

País	Quem oferece?	O que é oferecido?	Quando ?
Portugal	Menino Jesus ou Pai Natal	Presentes/prendas[69]	24 de Dezembro,
España	Magos	regalos	6 de enero (Epifaniá)
France	Père Noël	Présents/cadeaux	25 décembre,
Belgique	St Nicolas	Présents/cadeaux	6 Décembre jour de St Nicolas
Italia	1)Babbo Natale ou Gesu Bambini 2)Santa Luzia 3)Befana	Regali Regali Regali o carbone	1) 25 dicembre 2) 13 dicembre 3) 6 gennaio
România[70]	Mos Craciun	Cadouri,	. 24 sau 25 decembrie
England[71]	Father Christmas Santa Claus	Gifts gifts	December , 25th

Estas interpretações diferentes, em torno de um mesmo tema, levam-me a refletir sobre as implicações da língua como veículo desta forma de cultura que, desde muito cedo, envolve e fascina a criança...

Para concluir esta reflexão, ponto de partida para outra mais demonstrativa, irei acrescentar que a dicotomia Língua materna/língua não materna, embora resultante das preocupações que a motivaram, contraria a existência de outros conceitos promovidos pelo conselho da Europa, nomeadamente dos conceitos de competência de comunicação plurilingue e pluricultural e de abordagens plurais a implementar para o desenvolvimento daquela competência. Face a esta realidade, questiono tanto a abrangência do hiper-conceito de Português Língua Não Materna quanto a ausência do conceito de cultura adjunto ao de língua em qualquer dos casos, e, finalmente, à ausência das outras noções que acabo de referir. Desenha-se a emergência de actualização concetual.

Se assim não for, apagar-se-ão tantas palavras mágicas...

---

[68] Esta tabela foi criada a partir de dados recolhidos na net e, quando necessário, traduzidos com ajuda do tradutor Google e posteriormente verificados

[69] Presentes/prendas. Com o recurso a sinónimos, pretende-se orientar a pesquisa da criança. Assim, poderá descobrir uma semelhança entre *cadeaux* e *cadouri*, presentes e *présents*,

[70] O facto de incluir este pais depreende-se da origem latina da sua língua e da presença da criança romena na escola portuguesa. Mas a professora terá de explicar que muitos romenos (80%) professam a religião ortodoxa romena, mas que para a minoria católica, *Mos Craciun* (Pai Natal) oferece presentes a 24 ou 25 de Dezembro.

[71] Apesar de o Inglês não ser língua latina, é 1ª língua estrangeira ensinada em Portugal. A sua presença na tabela também corresponde a uma medida preconizada no projeto REDINTER, alargar o conceito de intercompreensão a situações entre línguas de famílias diferentes.

Referências Bibliográficas

ATIENZA-MERINO, J.L. (1997) "Bartavelles et ortolans!" Intercompreensão. Revista de Didática nº6 ESES.
COIANIZ, A. *L'intelligibilisation verbale du monde.* (O estudo aborda a integração das crianças de língua materna crioula na Réunion, de língua oficial francesa).
ECO, H. (1993) La ricerca della língua perfetta. Ed. Laterza Fare. L'Europa.
FERRÃO TAVARES, C. (2002). Aprender é viajar. Educação & Comunicação, 7. ESE Leiria.
FERRÃO TAVARES, C. (2007). Didática do Português Língua materna e não materna no Ensino Básico. Coleção CIDINE Porto Editora.
FRÓIS, J. (2004) Quand Eurodisney remplace la Tour Eiffel. In M. de Carlo, *Ricerca e formazione in didattica delle lingue stranirere. Omaggio a Robert Galisson.*Universita degli studi di Cassino.
FRÓIS. J. (Julho 2009) Colóquio Univ. do Algarve. CONTRIBUTOS DA EUROPA PARA AS LÍNGUAS NO 1.º CICLO.
GALISSON, R (1997) Problématique de l'education et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen.. INTERCCOMPREENSÃO nº6 ISSN 0872-3893. ESES.
GROUX D., BLANC N., CREK C. et al.Pour un apprentissage précoce des langues Le Français dans le monde décembre 2003, n° 330, p. 23-33.
HAGÈGE, C. (2000) L'enfant aux deux langues. Paris. Ed. Odile Jacob.ISBN 2.7381.0340-5.
PAGNOL, M (1957) « La gloire de mon père » Souvenirs d'enfance Tome 1 Monte-Carlo, Pastorelly.
PENFIELD, W. e LAMAR, R (1963) Langage et mécanismes cérébraux, Paris. PUF.

http://blog.crdp-versailles.fr/unmotunjour/index.php/post/10/08/2008/Presbytere (acedido em Nov.2009)
www.min-edu.pt/np3content/?newsId=61&fileName (acedido em Nov.2009)
www.sitio.dgidc.minedu.pt/.../Linhas%20orientadoras_PLNM_Isabel%20Leiria.ppt (acedido em Nov. 2009)

O trabalho autónomo no desenvolvimento de competências comunicativas em PLNM

Fernanda Botelho
Helena Camacho[72]

Introdução

À semelhança de outros países europeus, a sociedade portuguesa de hoje procura criar uma unidade na diversidade linguística e cultural que a compõe. Basta olharmos à nossa volta – no trabalho, no comércio, no bairro, nas ruas, nas escolas – para nos apercebermos de que o Português não é a única língua falada no nosso quotidiano.

Na última década, Portugal tornou-se o país de acolhimento de milhares de estrangeiros que, na maioria dos casos, procuraram integrar-se na sociedade portuguesa, do ponto de vista laboral, social e linguístico. Muitos trouxeram as famílias, crianças de diversas idades que, naturalmente, integraram as nossas escolas.

Face a esta nova realidade, a Escola não pôde ficar indiferente e teve de assumir as suas responsabilidades de formação para todos, criando os meios para o acolhimento e a inserção destes novos alunos na sua comunidade.

Estudos recentes conduzidos pelo ILTEC[73] mostram a grande diversidade de línguas presentes nas escolas portuguesas e o trabalho realizado com as crianças que têm Português como língua não materna (PLNM). Os desafios que se colocam às escolas são imensos e verbalizam-se em inúmeras perguntas:

- Quem são os alunos estrangeiros: de onde vêm, que língua(s) sabem, qual o seu nível de escolarização em língua materna?
- Quais são as suas necessidades comunicativas em Português para uma plena inserção social e escolar?
- O que pode/deve a Escola fazer para proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento das competências linguísticas desses alunos?
- Que agentes educativos devem ter uma intervenção directa nesse processo?
- Como se devem organizar as aprendizagens, que metodologias e estratégias devem ser privilegiadas para o sucesso educativo desses alunos?

Todas estas questões – e muitas mais que se poderiam colocar – constituem a preocupação de quem tem a responsabilidade de ensinar Português – e outras matérias em língua portuguesa – às crianças e aos jovens que chegam às escolas com uma história de vida pessoal, social e linguística muito diversa, mas que constitui o ponto de partida para a aprendizagem de Português em contexto escolar.

O presente artigo decorre do trabalho desenvolvido no âmbito do projeto *Criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos de Português Língua Não Materna* (PLNM) que faz parte do projeto do Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) *Bilinguismo, aprendizagem do Português L2 e sucesso educativo na escola portuguesa.*

Os objetivos centrais do projeto são os seguintes:

1) Desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem do Português adequadas a crianças e a jovens com outras línguas maternas e outras culturas.
2) Elaborar documentos e realizar ações de formação que contribuam para a atualização científica e pedagógica dos professores no domínio em questão.
3) Construir e experimentar materiais didáticos.

No âmbito deste projeto, surge a brochura sobre aprendizagem da língua em trabalho autónomo e que se intitula ***O trabalho autónomo no desenvolvimento de competências comunicativas em PLNM,*** de que somos autoras.

72 Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação; Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC) fernanda.botelho@ese.ips.pt hcamacho@netcabo.pt

73 Ver *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (2008). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Nesta brochura, abordamos algumas estratégias de aprendizagem do PLNM, que visam o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos através do trabalho autónomo, com base na utilização de recursos digitais e da televisão e na rentabilização dos centros de recursos das escolas.

Deste modo, e de acordo com as orientações gerais do projeto, a brochura visa essencialmente: (i) adotar metodologias de trabalho autónomo na aprendizagem do PLNM; (ii) promover atividades favorecedoras da resolução autónoma de problemas e a tomada de decisões; (iii) pesquisar, selecionar e organizar informação para o desenvolvimento das suas competências linguístico-comunicativas.

Organiza-se em três secções que se enunciam a seguir:

SECÇÃO I – O trabalho autónomo como estratégia de aprendizagem do PLNM

Nesta secção, caracterizamos a aprendizagem autónoma em contexto escolar, salientando a importância do trabalho autónomo na aprendizagem do PLNM. Argumentamos ainda a favor da construção de planos individuais de trabalho (PIT), apresentando um modelo para a sua organização e consecução.

SECÇÃO II – Aprender Português com as TIC e a Televisão

Esta secção organiza-se em dois pontos: (i) Explorando os materiais digitais e (ii) Explorando a televisão. Dela fazem parte sobretudo orientações para o trabalho dos professores na utilização de recursos digitais e materiais da televisão que se consubstanciam em guiões. Os guiões para os professores surgem intercalados com os respetivos guiões para os alunos, organizados de modo a poderem ser realizados em trabalho autónomo.

SECÇÃO III – Descobrir o Centro de Recursos

Nesta secção, procuramos salientar a importância da utilização dos centros de recursos, enquanto locais de estudo e aprendizagem e sobretudo como prolongamento indispensável da sala de aula, sobretudo para o desenvolvimento do trabalho autónomo, que professores e alunos, sobretudo de PLNM, devem explorar e rendibilizar.

Esta secção adopta a mesma estrutura da anterior, apresentando também guiões orientadores do trabalho dos professores e guiões para os alunos realizarem autonomamente.

1. A aprendizagem autónoma em contexto escolar

Ser autónomo é um objetivo de vida, que vai muito para além do contexto escolar. Preparar o indivíduo para ser autónomo significa dar-lhe os meios para, ao longo da sua vida, ser capaz de se adaptar às evoluções da sua vida pessoal, profissional e social (mudar de emprego, atualizar os seus conhecimentos e competências, adaptar-se a novos ambientes laborais, etc.). A aprendizagem e as práticas da autonomia devem, por conseguinte, ser uma aposta da escola, formadora da cidadania.

Em contexto escolar, a autonomia adquire-se através de um trabalho colaborativo entre professor e aluno. A autonomia não constitui um dado à partida, mas deve ser alcançada através do treino e da consciencialização das suas estratégias, assim como da promoção das condições necessárias para a sua realização. A autonomia deve, assim, ser integrada no processo de ensino-aprendizagem desde cedo e constituir-se como objeto de práticas e de reflexão constantes. O aluno, responsável e co-gestor (juntamente com o professor e/ou com os seus colegas) da sua aprendizagem, deve: (i) aprender a organizar-se, desenvolvendo métodos de estudo (tomar notas, consultar materiais de apoio, elaborar dossiers, etc.); (ii) gerir o seu tempo, definindo prioridades na realização das tarefas e respeitando as instruções dadas pelo professor; (iii) ser capaz de pensar, testando soluções e fazendo escolhas; (iv) procurar e utilizar os materiais disponíveis e/ou fontes diversas de informação; (v) autoavaliar-se.

Acompanhar o trabalho autónomo implica a redefinição do papel e das tarefas do professor, o abandono de uma postura transmissiva dos saberes para a criação de condições que favoreçam a aprendizagem do aluno, por si próprio. Para os alunos serem capazes de realizar tarefas de forma autónoma, é necessário adoptar certas atitudes, tais como, perder o hábito de recorrer ao professor sempre que tiver dúvidas; ser incentivado e orientado nas tarefas; ganhar autoconfiança.

Caberá ao professor criar as condições para que o aluno, progressivamente, crie autonomia na sala de aula, através, por exemplo, da elaboração de guiões de trabalho, da consulta de materiais de apoio, da criação de momentos de trabalho autónomo, da planificação a longo prazo das tarefas, da construção de instrumentos reguladores das aprendizagens, como listas de verificação, fichas de autocorreção, etc. A

organização do trabalho autónomo implica a redefinição dos espaços de trabalho e do controlo das aprendizagens, a redistribuição do tempo e a adoção de novas estratégias.

Igualmente importante para o desenvolvimento da autoconfiança são as formas sociais de trabalho, como o trabalho colaborativo, em que o aluno se associa aos seus pares com vista à consecução de uma tarefa, porventura mais complexa. Trabalhar em pequenos grupos esbate assim a ansiedade, aumenta a motivação individual e permite uma mais fácil resolução dos problemas e tomada de decisões.

No âmbito do ensino do PLNM, o trabalho deverá ser organizado cooperativamente: os alunos trabalharão em colaboração em pequenos grupos ou em pares. Caberá ainda um papel aos alunos tutores (portugueses) cuja actuação se centrará em atividades de acolhimento, mediação e facilitação das aprendizagens. Nestas mediações, o professor e os alunos portugueses podem dar um contributo importante para o desempenho linguístico dos alunos de PLNM.

1.1. O trabalho autónomo e a aprendizagem de PLNM

Muitos autores consideram o estudo autónomo parte integral do ensino comunicativo das línguas, pois esta modalidade de trabalho incentiva os alunos a procurar *input* na língua-alvo, fora da aula, nomeadamente em músicas, filmes, revistas e jornais, na televisão, na Internet, permitindo-lhes, deste modo, aumentar contactos com a língua e a cultura. Além disso, os alunos aprendem a aprender, gerindo a sua própria aprendizagem e apropriando-se de metodologias pessoais de trabalho, e a utilizar outros espaços para além da sala de aula – o centro de recursos, a sala de computadores, a mediateca ou a casa.

Efetivamente, o trabalho autónomo quebra as convenções e a organização tradicional da escola, libertando professores e alunos do constrangimento do ritmo coletivo uniforme para todos, favorecendo novas formas de trabalho mais individualizadas e promotoras da iniciativa e da responsabilidade. Todavia, tal só é possível se o aluno for acompanhado em todo o processo de autonomização pelo professor. Importa, pois, sublinhar que gerar atividades autónomas começa dentro da sala de aula.

Construir um ambiente de aprendizagem formativa requer esforço de organização, mas permite valorizar percursos individuais. No caso do ensino do PLNM, importa construir planos individuais de trabalho para cada aluno onde se devem incluir roteiros semanais – ou com outra duração, mais adequada – do percurso de cada aluno para desenvolvimento do currículo fora da sala de aula, que deverão conter a marcação de trabalho pelo professor, orientações para a sua realização e recolha de sugestões, registos de autoavaliação e de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno enquanto ator da sua aprendizagem. Por estas razões, deverá ser co-construído pelo aluno e pelo professor. Além disso, é necessário criar tempos de regulação das aprendizagens, proporcionando aos alunos de PLNM tempos de reflexão acerca da sua aprendizagem e tempos de comunicação, permitindo-lhes a apresentação dos seus trabalhos, dando sentido social às suas aprendizagens.

1.2. Importância, organização e operacionalização do Plano Individual de Trabalho com os alunos de PLNM

Como vimos atrás, todo o trabalho autónomo começa e termina na sala de aula, em estreita colaboração entre o professor e o aluno. O primeiro passo para organizar o trabalho autónomo é a elaboração conjunta de um Plano Individual de Trabalho (PIT).

Esta proposta não é inédita; são vários os autores que propõem modelos de planos, entre eles Niza (1998), para quem o PIT tem como objetivo definir o roteiro do percurso de cada aluno para a aquisição de determinados conhecimentos ou a realização de um conjunto de tarefas, de forma autónoma. Nesta metodologia, o professor ajuda o aluno a construir o seu percurso, selecionar as tarefas que se propõe realizar num período de tempo a definir (por exemplo uma quinzena) e a refletir sobre a sua concretização. A "discreta disponibilidade" do professor (como lhe chama Niza) constitui o apoio de retaguarda de que o aluno necessita para não ter medo de se lançar à descoberta. São inúmeros os exemplos de atividades que poderão, assim, ser realizadas pelos alunos, autonomamente, dentro e fora da sala de aula, variando as tipologias de exercícios, os recursos e os produtos a elaborar.

Apresentamos brevemente o modelo de PIT que propomos aos alunos de PLNM. Orientado pelo professor e/ou com base nas reflexões anteriores sobre a execução de tarefas, o aluno começa por fazer um diagnóstico das suas dificuldades, quer em termos de competências ("compreender o que ouço", "construir um texto escrito", "participar num debate"), quer em termos de aplicação de conhecimentos

da língua (pontuação, ortografia, conjugação verbal, etc.). Partindo de uma listagem de itens propostos pelo professor, o aluno tem a possibilidade de acrescentar outros que melhor correspondam às suas dificuldades concretas. Seguidamente, e de acordo com as dificuldades assinaladas no ponto anterior, o aluno propõe-se realizar uma ou mais tarefas que permitam trabalhar as competências deficitárias ou as lacunas gramaticais. A autoavaliação - expressa em termos de "o que consegui fazer", "o que tive dificuldades em fazer" e "o que não fui capaz de fazer"- tem como objetivo levar o aluno a livre e espontaneamente dar conta dos seus sucessos ou insucessos. Para o professor, essa reflexão irá permitir uma melhor orientação do aluno nos próximos PIT, assim como uma escolha mais criteriosa das tarefas a propor. Na última parte do PIT, o professor poderá registar o cumprimento, total ou parcial, atempado ou não, das tarefas agendadas, assim como a sua opinião sobre a qualidade do trabalho realizado e sugestões de trabalho futuro. Desta forma, o PIT constitui um verdadeiro trabalho de parceria que visa o autoconhecimento e o progresso linguístico por parte do aluno, que, graças ao *feed-back* dado pelo professor, se sentirá mais confiante na construção do seu percurso de aprendizagem autónoma.

2. A construção de guiões para os professores e para os alunos – estrutura e finalidades

Tendo em vista a concretização do PIT, propomos dois tipos de guiões: um para o professor - com base nas atividades de que daremos alguns exemplos mais adiante - e o correspondente guião para o aluno, que orienta o seu trabalho autónomo.

Os guiões para o professor seguem todos a mesma estrutura: identificação da atividade (ex: Música em Português); especificação do público-alvo; competências a desenvolver; materiais e recursos; descrição da atividade; produtos a avaliar e sugestões de articulação com as outras disciplinas.

As orientações metodológicas e as estratégias que apresentamos ancoram-se, por um lado, nos níveis comuns de referência propostos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) no que se refere ao perfil sociolinguístico dos aprendentes (utilizador elementar A1 e A2; utilizador independente B1 e B2; utilizador experiente C1 e C2) e nas competências gerais mobilizadas na aprendizagem de qualquer língua e também de Português: compreensão e expressão oral; compreensão e expressão escrita; conhecimento explícito da língua. Todavia, tendo em conta que se trata de propostas de trabalho autónomo, a maioria das atividades pressupõe um nível de desenvolvimento linguístico que, em nossa opinião, se deverá situar a partir do nível A2, independentemente do ano de escolaridade em que o aluno se encontre e/ou da sua idade. Algumas atividades, mais simples, poderão ser realizadas por alunos de nível A1.

A descrição das atividades, assim como os produtos a avaliar e a articulação com as outras disciplinas, apresentam-se sob forma de sugestões que o professor deverá adaptar e adequar ao seu contexto de trabalho e ao nível linguístico dos seus alunos de PLNM. Os recursos propostos por nós (programas de televisão, obras literárias ou musicais, jornais, etc.) surgem a título de exemplo e poderão ser substituídos por outros julgados mais pertinentes ou acessíveis.

Os guiões para os alunos, decorrentes dos anteriores, propõem um conjunto de tarefas diversificadas, que o aluno poderá realizar na totalidade ou não, de acordo com o seu nível de língua e os seus objetivos de aprendizagem, definidos no PIT. O grau de dificuldade das tarefas pode variar de acordo com os recursos e materiais selecionados pelo professor, ou o nível de complexidade das apresentações orais e outros instrumentos de avaliação, sem que a estrutura básica dos guiões seja alterada. As tarefas propostas pretendem ir ao encontro das competências definidas no guião do professor, pelo que contemplam exercícios de compreensão e expressão oral ou escrita, mas também de funcionamento da língua. Os produtos a apresentar são igualmente diversos; a título de exemplo, podemos referir a apresentação oral do capítulo de um livro; a pesquisa de informação e resposta a uma *webquest*; a criação de um anúncio; a construção de uma história com o recurso a uma ferramenta livre da Internet; etc.

No final de cada guião, o aluno é convidado a pronunciar-se sobre as dificuldades sentidas e a dar a sua opinião sobre as tarefas. A linguagem utilizada nestes guiões pretende-se simples e direta, para uma fácil compreensão, e adequada a alunos que frequentam o 2.º ou 3.º Ciclos.

Estes guiões devem ser lidos e discutidos entre o professor e o aluno, para que não haja obstáculos linguísticos à sua realização. O aluno responde e entrega os guiões e as atividades sugeridas. Tão importante como a avaliação dos produtos finais, por parte do professor, é o processo da sua realização. O aluno respondeu a todos os itens? Se não, porquê? O aluno revelou dificuldades e foi capaz de verbalizá-las? O aluno progrediu desde o início do ano? Precisou de ajuda na realização das tarefas? A resposta a estas questões é fundamental para a orientação do seu trabalho e a adequação das atividades

às suas competências linguístico-comunicativas. Caberá ao professor definir o peso da avaliação do trabalho realizado autonomamente, tendo sempre em conta que este constitui uma importante fonte de informação sobre a aprendizagem do aluno em PLNM.

3. Aprender Português com as TIC e a televisão

3.1. Explorando os materiais digitais

O domínio da língua da escola é essencial, ou mesmo garante do sucesso educativo, porquanto a língua é código veiculador de outras aprendizagens; é nela e com ela que se aprende, ou seja, se transmite informação, se reflete, se (re)constrói o conhecimento e se comunica.

Para que a Escola seja para todos, é necessário que reconheça que todos são diferentes, o que exige da sua parte flexibilidade e inovação na conceção de novas formas de desenvolvimento do currículo, favorecedoras do sucesso educativo. A resposta à diversidade cultural obriga à diferenciação curricular.

É pois neste âmbito que procuramos dar um pequeno passo, avançando com algumas propostas de trabalho, privilegiando materiais digitais e da televisão, visando os professores (de línguas) que, nas suas práticas pedagógicas, enfrentam estes desafios.

Ora, com as TIC, viabiliza-se não só o desenvolvimento articulado das várias competências linguísticas, como se desenvolvem saberes linguísticos em uso, utilizando a língua em outras aprendizagens. Constroem-se itinerários de pesquisa – consultando, organizando e selecionando informação, tornando-a em conhecimento mobilizável; viabiliza-se a mobilidade virtual, redefinem-se fronteiras, permite-se o diálogo síncrono; produzem-se, corrigem-se e divulgam-se textos; apresentam-se trabalhos; participa-se em *fora* e redes sociais, entre tantas outras possibilidades.

De entre os materiais digitais, salientam-se os seguintes:

- Os jogos interativos livres que permitem praticar, utilizar, expandir conhecimentos e habilidades, e que apresentam uma variedade de exercícios que visam melhorar competências de leitura e de escrita e até o conhecimento explícito da língua. Um bom exemplo deste tipo de jogos encontra-se no sítio do Instituto Camões.
- As ferramentas livres disponíveis na Internet, visando o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas dos alunos. A sua utilização pedagógica com alunos que têm Português como língua não materna evidencia vantagens acrescidas, uma vez que lhes permite a construção da significação através da multiplicidade semiótica presente, não sendo, por isso, necessário aceder a todo o conteúdo linguístico. Neste contexto, poderíamos ainda acrescentar as inúmeras (e sem precedentes) possibilidades para o ensino das línguas em geral e do PLNM, em particular, decorrentes do *YouTube* e da presença das televisões no ciberespaço, em que tudo é real e se acede a uma pluralidade de discursos.

As atividades que propomos permitem o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas e de narratividade dos alunos e ainda de competências transversais essenciais ao estudo autónomo. Nesta secção da nossa brochura, propomos quatro atividades: Tratar a informação com CDRom; Explorar o *wordle*; Construir uma história com o Photostory; Trabalho de pesquisa com recurso à Internet (*webquest*). Exemplificamos com a atividade nº2, em que os alunos vão explorar uma ferramenta livre designada *Wordle* que permite, a partir de um texto escrito e apenas com um *click*, construir elementos gráficos muito interessantes.

Seguindo o guião da atividade, o aluno dirige-se ao Centro de Recursos da escola e copia o texto escolhido com o professor no computador e grava o documento. Depois de aceder à Internet, entra na ferramenta *Wordle* e cria uma nuvem de palavras a partir do texto que copiou (www.wordle.com). Terá de analisar a nuvem de palavras criada e registar as seis palavras que mais se destacam, escrevendo à frente de cada uma delas o seu significado, podendo, se necessário, consultar o dicionário. A partir deste trabalho, constrói as famílias dessas palavras, indicando a categoria gramatical a que pertencem, preenchendo uma grelha que se encontra no guião. Pode ainda escrever uma história ou/e um poema, utilizando uma das famílias de palavras que construiu. Naturalmente, o trabalho volta à sala de aula onde será apresentado aos colegas, tendo o aluno que referir também as aprendizagens realizadas.

3.2. Explorando a Televisão

Muitos professores e educadores têm-se consciencializado cada vez mais do papel que a televisão pode desempenhar como meio educativo, procurando que as escolas não omitam uma questão tão importante como a experiência comum de entretenimento e de informação que constitui o ato de ver televisão.

Tanto os programas de ficção, como os de informação, constituem reflexões sobre a sociedade contemporânea, no sentido em que constituem representações (sejam ficcionais ou não, passadas ou actuais que se destinam a ser compreendidas pelos telespetadores, em geral, "aqui e agora".

Deste modo, há muitos programas de televisão que são didáticos no sentido em que visam tornar os espectadores mais competentes, tanto ao nível do saber, como do ponto de vista relacional. Além disso, podem proporcionar oportunidades de abertura, aceitação e diálogo, no decurso de atividades comunicativas que em seu torno se estabelecerem.

Por outro lado, sabemos como o prazer e o gosto são fundamentais para o sucesso na aprendizagem. Assim, sempre que o tema Televisão é introduzido na sala de aula, em qualquer nível de ensino, o clima emocional altera-se; os alunos empolgam-se, falam e partilham o que veem na televisão, participam. Gera-se um clima de segurança e confiança, emergindo, naturalmente, as suas interpretações da realidade, favorecendo a partilha entre eles. Mesmo os alunos com maiores dificuldades sentem-se seguros para apresentar as suas interpretações da realidade, negociando os seus sentidos.

Deste modo, a relação pedagógica pode alterar-se, permitindo configurar novas formas de viver coletivamente, mais intervenientes e participadas. Podem proporcionar-se atividades pedagógicas centradas nos alunos em torno da problematização e do questionamento, no diálogo estabelecido entre eles e com o professor, em autênticos processos de aprendizagem em colaboração, podendo contribuir para o fortalecimento de sentimentos de aceitação e pertença.

Além disto, acresce referir que é contactando com e analisando situações comunicativas muito diversas, diretas ou diferidas que os alunos ultrapassam os limites da sua própria linguagem, tendo oportunidade de a enriquecer e até de a expandir pela interação com os outros com desenvolvimentos linguísticos muito diversificados.

Acrescente-se que, pela televisão, os alunos contactam com textos muito díspares. Acedem a uma diversidade de línguas, de discursos e de registos de língua que, habitualmente e de outra forma, não têm possibilidade de conhecer. Defrontam-se com múltiplas tipologias textuais, sobretudo narrativas: notícias, entrevistas, reportagens, séries, novelas, animação, filmes, documentários, entre outras.

Um trabalho pedagógico em torno destes tipos de textos com alunos que têm Português como língua não materna potencia certamente a sua compreensão, viabilizando atividades favorecedoras do desenvolvimento das suas competências linguístico-comunicativas em Português, de intercompreensão e de aceitação do outro.

Por outro lado, a resposta à televisão não para com o fim do visionamento dos programas; continua com toda uma série de atos de construção da significação, através de novas apropriações de sentido. Assim sendo, o papel que os adultos podem desempenhar nestas mediações com os alunos, bem como as interações que estes estabelecem com os seus pares, podem constituir um contributo importante para o ensino aprendizagem do PLNM.

As atividades que propomos recobrem uma diversidade de tipologias de programas e sobretudo correspondem, na sua maioria, às preferências dos alunos. Assim, a primeira atividade chama a atenção para a escrita na televisão e, antes de mais, leva o aluno a ler esses escritos, compreendendo o seu significado e a sua função; outras atividades, como as baseadas em documentários sobre a vida animal, visionamento de desenhos animados, de telenovelas ou séries permitem, à semelhança das anteriores, o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas e de narratividade, a compreensão de aspetos culturais, propiciando também trabalho pedagógico interdisciplinar. As últimas atividades proporcionam um trabalho sobre a publicidade, sempre do agrado dos alunos, e sobre telejornais. Naturalmente e dada a sua dimensão e, por vezes, complexidade das temáticas e da linguagem, os programas noticiosos podem ser de difícil acompanhamento por parte do aluno. Todavia, constituem um importante meio de apresentação da informação, num registo formal, pouco comum para o aluno, e a que este deve também ter acesso para uma melhor aprendizagem da língua portuguesa. Assim, as tarefas propostas poderão ser realizadas com base apenas num excerto deste tipo de programa, à escolha do aluno, que deve previamente comunicar essa escolha ao professor.

4. Descobrir o Centro de Recursos

Atualmente, todas as escolas do Ensino Básico (do 1º ao 3º ciclos) estão dotadas de Centros de Recursos bem apetrechados do ponto de vista tecnológico e material. Locais de diversão, de estudo, mas também de aprendizagem, os Centros de Recursos são o prolongamento indispensável da sala de aula, sobretudo para o desenvolvimento do trabalho autónomo, que professores e alunos, sobretudo de PLNM, devem explorar e rendibilizar.

A Internet, disponibilizada nas bibliotecas das escolas, permite o acesso a um conjunto imenso de recursos. Destacamos as bibliotecas de livros *on-line* que possibilitam a leitura de texto – compreensão escrita – ou a sua audição – compreensão oral – assim como conduzem o utilizador (aluno ou grupo de alunos) a escrever a sua própria história a partir do que leram ou ouviram, podendo publicá-la.

Enquanto fonte de informação, a Internet é um mundo demasiado vasto, no qual os alunos menos experientes podem facilmente perder-se. Daí a necessidade de uma orientação prévia por parte do professor que inclui, não só uma ajuda efectiva na busca da informação (palavras-chave para a pesquisa, seleção dos sítios), como também no tratamento da informação (leitura e compreensão do texto, seleção da informação pertinente, técnicas de resumo e de esquematização, alertas para procedimentos incorretos como a cópia das fontes). A realização de trabalhos de pesquisa através de *webquests* constitui uma excelente orientação para o trabalho autónomo dos alunos, como a que se apresentou no capítulo anterior.

O professor deverá incentivar o aluno a utilizar regularmente o computador para ler, escrever e apresentar os seus trabalhos, incluindo os realizados de forma autónoma.

Os processadores de texto permitem quebrar algumas barreiras relativamente à escrita, pela facilidade de correção e manipulação dos textos. O uso criterioso do corretor ortográfico – que pode assinalar os erros sem os corrigir – é um precioso auxiliar na escrita do aluno de PLNM.

Contudo, por muito importante que seja a fase da textualização, esta deve ser precedida de um trabalho atento de planificação, devidamente orientado pelo professor, e que pode igualmente ser realizado no computador. Concluído o texto, o aluno pode editá-lo e divulgá-lo, em *blog* pessoal ou de turma, o que permite o olhar do outro (escrevemos para nós próprios mas sobretudo para os outros, professores, pares, amigos ou desconhecidos), através de comentários e/ou correções da escrita. A edição dos textos fecha o ciclo da escrita, mas pode dar origem a outros escritos, numa progressão que reforça a autoconfiança do aluno, pois é inegável que se aprende a escrever, escrevendo.

As atividades que propomos incluem a leitura de livros, a consulta de jornais e revistas e a audição de música em português. Centram-se na escolha de alguns recursos que podem ser substituídos por outros, não só mais acessíveis, como mais adequados aos alunos. Por exemplo, no que se refere à atividade de leitura de uma obra literária juvenil, construída com base na colecção "*Uma Aventura*", as propostas de tarefas podem ser realizadas com outras colecções disponíveis no Centro de Recursos e que sejam do gosto dos alunos.

Destacamos a título de exemplo, a atividade intitulada Música em Português. No guião para o aluno, propomos a descoberta de cantores e/ou bandas que cantem em Português, através da audição de um CD e da consulta do folheto informativo geralmente incluído. Com base nesses dois recursos (a escolher entre os disponíveis no Centro de Recursos), os alunos realizam um conjunto de exercícios de compreensão oral e escrita, assim como de pesquisa e produção escrita (redação de um e-mail; elaboração de um cartaz com as informações recolhidas).

As atividades a realizar no ou com o Centro de Recursos poderão, nalguns casos, ser feitas em casa, desde que os alunos disponham dos materiais necessários. O objetivo é que, tanto professores como alunos possam utilizar a variedade de recursos disponíveis na escola ou em casa dos alunos, para a realização do trabalho autónomo, mesmo aqueles que não revelam de imediato o seu potencial enquanto instrumento de aprendizagem (como, por exemplo, as revistas de televisão).

Conclusão

A elaboração de materiais e de estratégias para o ensino - aprendizagem do Português Língua Não Materna constitui um dos principais objetivos deste projeto. Naturalmente, impunha-se a sua experimentação e validação. É nesta fase que a brochura se encontra. Nesse sentido, foi analisada e discutida com o painel de consultores deste projeto; apresentada e disponibilizada aos professores de

PLNM que a vão experimentar e que integram a equipa de investigação do projeto. Esta experimentação tem assumido um caráter controlado, uma vez que será acompanhada pelos investigadores do projeto nos agrupamentos de escolas onde decorre (regiões de Lisboa e Setúbal) e ainda através da realização de sessões de formação e partilha com a equipa de coordenação do projeto e com as autoras.

Com este procedimento, espera-se obter feedback que permita afinar os guiões, bem como as atividades neles contidas, e até reformulações, de modo a adequá-las ao seu público-alvo, os alunos de PLNM que frequentam a escola pública portuguesa. Espera-se ainda que esta experimentação "permita uma afirmação mais criativa e autónoma das escolas"[74] envolvidas, contribuindo com novas propostas e sugestões de trabalho.

Referências Bibliográficas

BOTELHO, Fernanda (2002). *Educação para a televisão e aprendizagem do Português – um estudo prospectivo.* Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Aberta, Lisboa.

BOTELHO, Fernanda (2009). Aprendizagem do português e multiliteracias. *Medi@ções 1* - Revista on-line da Escola Superior de Educação de Setúbal.

BOTELHO, Fernanda e RODRIGUES, Mª do Rosário (2009). *Materiais digitais: contributos para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em Português língua não materna.* Comunicação apresentada no Seminário Metodologias e Materiais para o ensino do Português como língua não materna, 29 e 30 de Outubro Fundação Calouste GULBENKIAN, promovido pelo ILTEC e APP.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: Edições ASA.

FERRÃO TAVARES, Clara (2004). *A Escola e a Televisão: olhares cruzados.* Lisboa: Plátano Editora.

MATEUS, Mª Helena et al. (2008). *Diversidade linguística em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NIZA, Sérgio (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do EB. *Inovação 11*, 1998, pp. 77-98.

PAULUS, Pascal e VALENTE PIRES, Isabel (2009). *Trabalho autónomo na escola: que autonomia e que trabalho?* Projeto de investigação-acção no TEIP de Vialonga e Poceirão. ESE de Setúbal. pascalpaulus.files.wordpress.com/2009/09/comcongrbraga.pdf (consultado em 5-01-2010)

PINTO, Manuel (2002). *Televisão, Família e Escola.* Lisboa: Editorial Presença.

[74] Projeto: Criação e aplicação de estratégias e materiais conducentes ao sucesso educativo dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) - *Um ano de trabalho com os agrupamentos*, ILTEC, 2010

Portugueses no Estrangeiro. Estrangeiros em Portugal. A Língua Portuguesa como lugar de encontro intercultural.

Carmen Domingues Reste
Rosa Maria Faneca
Tatiana Guzeva
Maria Helena Ançã[75]

Introdução

As sociedades do século XXI caracterizam-se pela configuração de uma realidade sociocultural diversa para a qual muito têm contribuído a globalização e os fluxos migratórios, sendo a Língua um pré-requisito para a comunicação na comunidade e sociedade em geral, pelo que, no mundo atual, a educação linguística e a educação intercultural têm-se tornado cada vez mais prementes.

Na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2010), nomeadamente no artigo 22º, afirma-se o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística. A Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias (1992), por sua vez, sublinha o valor do multilinguismo, e embora insistindo na proteção das línguas minoritárias de determinado país, salvaguarda que tal proteção não deve ser exercida em detrimento das línguas oficiais e da necessidade de aprender essas mesmas línguas. O Conselho da Europa valoriza, igualmente, a aprendizagem não formal, fora das escolas e das universidades, em especial em todas as formas de serviço voluntário e cívico (Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural, 2008).

Tentando cumprir e respeitar estas orientações legais e, perante as importantes vagas de migrantes de que tem sido alvo Portugal e França, estes países têm tomado diversas medidas do foro educativo que têm tido em conta a diversidade linguística e cultural patente nos seus territórios. Deste modo têm sido desenvolvidos vários estudos, nomeadamente no âmbito do LEIP (Laboratório em Investigação em Educação em Português / Linha 2) CIDTFF, da Universidade de Aveiro, coordenado por Maria Helena Ançã.

No presente texto abordaremos dois desses projetos, nomeadamente o "Representações do ensino – aprendizagem da LP por lusodescendentes"[76], concluído, e "Educação em Português para falantes de língua russa: as expressões idiomáticas, entre línguas e culturas"[77], em fase inicial. Estes projetos centram-se no ensino da LP em contexto não formal, nomeadamente em contexto associativo, quer por lusodescendentes de terceira geração em França, quer por imigrantes do Leste Europeu em Portugal.

Nos projetos supracitados é premente que a aprendizagem duma segunda língua, inscrita num processo de integração global, deve ser encarada como um fenómeno afetivo, social, psicológico e cultural, não redutível à sua dimensão linguística, uma vez que as suas características não linguísticas também são fatores que devem estar integrados no processo de ensino – aprendizagem (Abdallah – Pretceille, 1992). Nas palavras desta autora:

> *"Dans une perspective d'insertion et d'intégration, la maîtrise d'une langue renvoie non seulement à des questions d'apprentissage et à des problèmes de didactique, mais aussi et surtout à une politique de diversification linguistique en rapport avec les régionalismes, l'immigration et la construction européenne. Outil de communication, une langue ne peut remplir sa fonction que si les individus et les groupes se reconnaissent comme sujets porteurs et producteurs d'identités propres" (Abdallah -Pretceille, 1992: 69).*

Contextualização teórica

Emigração de portugueses para França / Imigração de Leste em Portugal

Desde que Portugal se constituiu como um Estado independente, no século XII, milhares de portugueses emigraram para França por diversos motivos (Serrão, 1977; Arroteia, 1985). Em finais do século XIX, as estatísticas francesas, como refere Joel Serrão (1977), registam um aumento crescente no número de imigrantes portugueses, contudo, o maior aumento deu-se após a 1.ª Guerra Mundial, quando

75 CIDTFF – Universidade de Aveiro (carmen.reste@ua.pt; rfaneca@ua.pt; tatiana.guzeva@ua.pt; mariahelena@ua.pt)
76 1 - Projeto aprovado e financiado pela FCT, SFRH/BD/24144/2005
77 2 - Projeto aprovado e financiado pela FCT, SFRH/BD/69987/2010

se fez sentir a falta de mão de obra para a reconstrução do país. A 'grande' emigração para França é relativamente recente, data do final dos anos 50 do século XX, quando cerca de 1 milhão e meio de portugueses emigraram para este país. Entre 1951 e 1960, emigraram para França 17.851 portugueses.

A emigração que ocorre a partir de meados dos anos 50 tem uma natureza muito distinta da anterior. Esta é marcada por uma profunda descrença nas capacidades de desenvolvimento do país, sob o jugo de uma ditadura desde 1926. Entre final dos anos 50 e princípios dos anos 70 do século XX, mais de um milhão de portugueses emigraram para França. Centenas de milhares fizeram-no clandestinamente. Em 1968, havia mais ao menos 500.000 portugueses naquele país (Conim & Carrilho, 1989; Volovitch-Tavarès, 2001). Nos anos 80, o número diminui, apesar disso, em 1982, os portugueses representam 21% da totalidade dos imigrantes de França. Entre 1981 e 1985, período de grande expansão da emigração portuguesa, a França foi o país mais procurado, absorvendo 50,9 % do total da emigração legal. Nos censos de 1999 foram recenseados 555.000 e em 2006 os portugueses residentes em França representam 13,9% da totalidade dos imigrantes, ou seja, 491.000 sujeitos. Atualmente, em França, vivem cerca de um milhão de portugueses (entre mononacionais e binacionais) e só na região Parisiense aproximadamente 700 mil, o que a torna a segunda maior área metropolitana com mais portugueses, a seguir a Lisboa (INSEE, 2006).

A maioria destes emigrantes está hoje muito bem integrada na sociedade francesa, tendo uma crescente influência política, como podemos ler na obra de Ruivo (2001) que, para além de examinar todos os aspetos da emigração portuguesa em França desde os anos 60 até hoje, apresenta, ainda uma completa coleção de estatísticas sobre aspetos como as novas gerações nascidas em França, a perda da língua portuguesa entre gerações, os movimentos associativos, a língua e a cultura portuguesas como forma de união desta comunidade, entre outros. Com efeito, este trabalho que dá a conhecer a realidade da emigração portuguesa sob diversas perspetivas, acentua o facto da mesma não dispor dos "meios mais aperfeiçoados para preservar a identidade e manter as ligações com a terra natal" (Ibidem: 229).

A imigração de Leste, por sua vez, fenómeno recente no nosso país, marca uma nova fase na história de Portugal, cujo tecido social tem vindo a ser modificado. No que se refere à Imigração de Leste, os russo-falantes são imigrantes de países que pertencem quer à Europa como Roménia, Moldávia, Rússia, Ucrânia, Bielorrússia, Bulgária e Geórgia, e à Ásia Central como Cazaquistão, Uzbequistão e Quirguistão.

A língua russa era a língua oficial de todos os países da ex-URSS (atualmente conhecida como a Comunidade de Estados Independentes -Commonwealth of Independent States, CIS), por isso todos os russo-falantes são bilingues, à exceção dos russos, porque falam concomitantemente a língua russa e línguas eslavas no caso dos ucranianos, bielorrussos e búlgaros, línguas latinas no caso dos romenos e dos moldavos, ou línguas altaicas no caso dos cazaquistaneses, uzbeques, quirguizes.

Esta imigração, ou este "vento de leste" como alguns lhe preferem chamar, deve-se sobretudo ao desmembramento da União Soviética e à independência daqueles países, até então sob o seu domínio, procurando maior estabilidade e melhores condições de vida, tendo chegado a Portugal onde se fixaram. (Ançã, 2008; Baganha, Marques & Góis, 2004).

Estes imigrantes não têm qualquer ligação linguística ou cultural com Portugal, apenas viram nele a possibilidade de entrarem no espaço da União Europeia para a melhorarem a sua subsistência económica. Portugal foi escolhido como um destino desta migração por facilidade de legalização. O novo regime legal das autorizações de permanência em vigor desde 2001 também ajudou a aumentar o número das entradas dos imigrantes em Portugal com um desenvolvimento crescente de fluxos de Leste (Pena Pires, 2002: 151, 156).

Dentro desta designação "Imigrantes de Leste", podemos distinguir as significativas diferenças em termos da presença de diferentes nacionalidades em território português. Desde logo, os imigrantes da Ucrânia que, segundo o relatório do SEF, se mantém "como a segunda comunidade estrangeira mais representativa em Portugal. Com um quantitativo de 52.293 cidadãos, a Ucrânia representa 12% do universo de residentes, embora registando uma sensível descida face ao ano transato (52.494 em 2008)" (SEF, 2010: 28). Os números dos estrangeiros de outros países de Leste, residentes em Portugal, são os seguintes: Roménia -32 457 pessoas, Moldávia -20 773, Bulgária – 7202, Rússia – 6132, Geórgia – 1172, Bielorrússia – 1002, Uzbequistão -951, Cazaquistão – 748, Quirguistão – 50 etc. Esta estatística mostra a existência de um grupo, em território nacional, chamado os falantes de língua russa (SEF, 2010).

Com elevadas qualificações profissionais e habilitações em grau superior à média portuguesa, os estrangeiros supracitados entraram em empregos desqualificados como os da construção civil (homens),

o serviço de limpeza e os trabalhos domésticos (mulheres), com baixo salário e desvalorizados socialmente, onde não havia necessidade de um conhecimento aprofundado da LP. Todavia, estes imigrantes de Leste dirigem-se às Associações de apoio à imigração no sentido de procurar ajuda para a sua integração linguística, social e cultural (Ançã, 2008; Pardal, Ferreira & Afonso, 2007), perfilhando a importância do domínio da língua do país de acolhimento.

O estatuto legal da língua do país de acolhimento, nomeadamente da LP, foi reconhecido na Lei Orgânica nº. 2/2006, de 17 de Abril, onde a mesma aparece como um dos requisitos para a obtenção da nacionalidade.

O movimento associativo

O movimento associativo português, em França, nasceu com o fluxo migratório dos anos 60 e sofreu várias mudanças sociais e históricas ao longo dos anos, as quais lhe conferem o seu verdadeiro significado. As associações culturais portuguesas, uma média de 1000, publicadas no *Journal Officiel de la République Française* (Leis e Decretos), são associações regidas pela lei de 1901 cujo objetivo principal é o ensino da língua e da cultura portuguesas a alunos de 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário.

Enquanto as associações dos anos 60 transmitiram uma cultura popular, expressão da ruralidade (Cordeiro, 1987), os anos 70 representaram a sua fase de organização e de lutas. Já nos anos 80 viu-se chegar o movimento associativo da geração dos jovens nascidos em França, portadores de novas necessidades e novas formas de expressão como formas autónomas de organização, adesão a associações francesas ou pluriétnicas. Este foi o período de autonomização e de saídas do universo estritamente português. Ainda hoje, essas diversas formas de expressão cultural coexistem no seio do movimento associativo. Por motivos de ordem ideológica e política, as associações desejam atingir um maior número de actores sociais e revelam uma vontade do uso dos dois idiomas: Português e Francês, praticando o entre-dois (cultural e linguístico). As associações dos anos 90 reivindicam o reconhecimento da diversidade como valor e actualmente é do pluralismo cultural da sociedade francesa que se trata, no sentido da definição de Oriol:

> *"Une conception de la société qui donnerait les moyens institués de préserver et d'user d'un certain nombre de ressources pour se manifester dans sa spécificité quand on appartient à une minorité" (1995: 23).*

Podemos dizer que existem dois tipos de associações: as que têm por dominante o folclore (grupos folclóricos, celebrações, festas, jogos tradicionais) e as associações das novas gerações, portadoras de um fermento identitário conflitual. As atividades nelas desenvolvidas são pluridimensionais. Todas testemunham uma vontade de re-apropriação da história e da cultura portuguesas, de conservação da língua e da valorização da expressão bilingue. Devido às numerosas interrogações sobre a sua identidade e as suas pertenças, os lusodescendentes necessitam da aprendizagem da língua. Observam-se ações que consistem na luta contra a repulsão e a reconciliação de forma ativa com a língua, a cultura e a história portuguesas.

As associações de imigrantes, em Portugal, existem desde os anos setenta, mas apenas em noventa e nove foi aprovado pela Assembleia da República o seu regime jurídico através do Decreto-Lei nº 115/99. A sua estruturação foi faseada, identificando-se três fases segundo Albuquerque (2000): a primeira fase foi de intervenção e de emergência, com a criação de associações informais para acolher contingentes elevados de imigrantes na década de 70; a segunda fase é chamada a fase de impulso da intervenção das associações como agentes sócio económicos dos imigrantes, ocorrendo até à primeira metade da década de 90; a última fase é caracterizada pela maturação do movimento associativo que ocorre a partir da segunda metade da década de 90 com alcance formal do estatuto jurídico de associação de Imigrante. No início da década de 2000 surgem as associações de e para imigrantes do Leste europeu.

Estas associações de imigrantes, embora formalmente planeadas, permitem criar ou reativar laços sociais e partilhar o sentimento de pertença, assumindo desta forma uma dupla funcionalidade, quer a conservação da língua e cultura de origem, quer a promoção da integração no novo contexto social e cultural (Albuquerque, 2000). Algumas das atividades que contribuem para essas funções em termos práticos são, no que concerne à língua e cultura de origem, a manutenção da língua materna, o seu ensino às crianças, a organização de festas e convívios e a constituição de grupos de expressão cultural; no que se refere ao contexto do país de acolhimento, a aprendizagem e o aperfeiçoamento da LP e a inclusão de representantes das comunidades migrantes em organismos de decisão que visem a promoção das respetivas condições de vida (Idem:15 – 21).

A Língua Portuguesa

Nos contextos de emigração e imigração, os migrantes que são possuidores de mais do que uma língua, relacionam-se com a LP de formas distintas, consoante o estatuto que esta ocupa em relação aos mesmos, nomeadamente Português língua materna (PLM) ou Português língua não materna (PLNM).

Neste sentido, a designação PLM, associada ao nome de "mãe", deixa entender que materna será a primeira língua, aprendida em meio familiar. Saliente-se que, ao apontar-se a LM "como aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e ainda aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte" (Andrade, 1997: 54), se está a colocar o enfoque na competência de uso de uma língua que poderá ser diferente daquela que se aprendeu com a mãe. Com efeito, a língua em que se pensa ou se domina melhor pode sofrer alterações ao longo da vida, o que implica que se questione a ordem de aprendizagem das línguas quando se pretende identificar a LM de um sujeito migrante. Questionar-se-á, igualmente, a ideia de domínio excelente de uma língua, por remeter para o modelo de locutor nativo, instável também a diversos níveis (Andrade, 1997).

O que parece ser fundamental na tentativa de definição de LM é o facto de ser aquela língua "dans laquelle s´est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordiale, et celle qui a accompagné la construction de la personnalité" (Dabène, 1994: 15). Este último traço é particularmente significativo quando trabalhamos com jovens saídos de meios migratórios, na medida em que, na maior parte das vezes, são dois sistemas linguísticos que entram na construção da sua personalidade. Neste caso, encontramo-nos perante um falar peculiar, feito de mais do que uma língua desde tenra idade, e de um conjunto de possibilidades expressivas do sujeito.

Podemos, então, afirmar que a LM abrange uma constelação de noções (Dabène, 1994) decorrentes do falar, um conjunto de potencialidades linguístico -comunicativas do indivíduo, o da língua reivindicada, conjunto das representações e atitudes de um sujeito ou grupo face à língua enquanto elemento constitutivo da identidade e o da língua descrita, conjunto de instrumentos heurísticos de que o aprendente dispõe.

Ançã (1999, 2005) tentou definir e distinguir a PLM do PLNM, nomeadamente dentro deste último conceito, Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE). A pertinência da distinção entre os conceitos de PLM e PLNM advém da constatação de que uma mesma língua pode desempenhar diferentes funções e adquirir diferentes estatutos, consoante uma grande diversidade de situações e fatores. A importância da distinção destes conceitos é acompanhada por uma dificuldade de definição dos termos em questão, o que resulta, precisamente, do facto de as línguas acompanharem as histórias de vida dos sujeitos. As línguas adquiridas/aprendidas pelos sujeitos ganham maior ou menor peso consoante o maior ou menor número de funções que lhes são atribuídas. Importa, pois, estabelecer uma distinção entre os conceitos que podem ser associados à PLM e PLNM e que iremos esclarecer consoante os projetos apresentados neste artigo.

O papel da LP em contexto migratório não tem ocupado as agendas investigativas; os estudos existentes não focam a natureza da LP, nem a forma como ela colide ou é consistente com as representações dos membros das comunidades que circulam dentro das próprias associações.

O ensino aprendizagem da LP em contexto associativo

O ensino-aprendizagem da LP por lusodescendentes, em França, seguiu dois modelos: o de LM no Ensino de Língua e Cultura de Origem (ELCO), no referente ao ensino associativo, e LE, no sistema oficial francês. Contudo, constata-se que vários dirigentes associativos ponderam a sua lecionação com o estatuto de L2 e não LM, como tem acontecido até agora, evocando a mudança de estatuto desta para os lusodescendentes. Este facto significa que, em alguns contextos, é necessário esclarecer o significado de L2 e as suas implicações na atividade pedagógica.

Podemos definir a L2 cronologicamente, a partir dos critérios psicológicos, ordem pela qual a língua é adquirida, sendo a L2 adquirida em segundo lugar a seguir à LM, ou institucionalmente, a partir dos critérios sociológicos, como língua internacional que desempenha as considerações oficiais (Ançã, 1999, 2005). Assim, se partirmos da sua definição cronológica, a LP seria uma L2 para a maioria dos lusodescendentes e isso significaria que a língua francesa se tornou a sua LM. Assim sendo, a escolha

para o ensino-aprendizagem da LP, como L2 e não como LM, implica motivações e finalidades diferentes.

Como podemos verificar, a definição do estatuto da LP é ambíguo, porque em contextos de várias línguas, como é o caso do contexto associativo, os dois conceitos têm linhas de força em comum, sendo possível estabelecer um continuum entre língua materna e língua não materna (Grosso, 2009: 3). Outro problema que se levanta reside no facto de os programas e os objetivos da disciplina de LM não darem uma resposta satisfatória às necessidades desses lusodescendentes. Para responder a essas necessidades seria necessário criar, no espaço associativo, a disciplina de Português como L2 porque para a maioria dos lusodescendentes esta deixou de ser considerada LM.

O estatuto de "estrangeira", por sua vez, não se aplica aos lusodescendentes do nosso estudo, na medida em que para este público a LP não lhes é estranha, nem estrangeira em grau significativo que justifique a necessidade de ingresso em aulas desta natureza.

No caso dos imigrantes de Leste, estes recorrem habitualmente a associações de apoio a imigrantes, onde se processa um ensino -aprendizagem não formal da LP com estatuto de PLNM e, neste caso, tal estatuto não levanta qualquer ambiguidade. Esse ensino-aprendizagem contempla por um lado, um confronto linguístico entre duas línguas, LP e Russo, sendo o Russo a língua partilhada por este público por razões históricas e políticas como LM ou como língua oficial e, por outro, um confronto entre várias culturas, portuguesa e outras culturas expressas em Russo.

Neste âmbito, os russo-falantes que chegam a Portugal necessitam não só de ter um domínio satisfatório do código linguístico português para a integração social e para melhorar as suas qualificações, como também necessitam de descodificar os implícitos culturais contidos, nomeadamente, nas expressões idiomáticas da língua-alvo, tarefa primordial no contexto associativo.

Concluindo, se as razões para a aprendizagem da LP para os lusodescendentes, em contexto associativo, se prendem sobretudo com aspectos socioafectivos e comunicativos, para os falantes de Russo, as razões para a aprendizagem em contexto associativo referem-se a aspectos económicos/profissionais, sociais, de necessidades gerais de comunicação, de curiosidade e vontade de integração no país de acolhimento que é Portugal.

O estatuto da LP também difere quer se trate dos lusodescendentes, quer se trate dos falantes de Russo. Enquanto para estes últimos a LP assume o estatuto de PLNM sem grandes ambiguidades, para os lusodescendentes ela poderá assumir o estatuto de LM ou de L2 consoante cada indivíduo. Nomeadamente, para alguns lusodescendentes a LP é assumida como LM sem eles a saberem falar fluentemente, sendo esta a sua língua reivindicada e língua de afecto; para outros ela será L2 na medida em que consideram o Francês a sua LM, devido ao domínio e a segurança que esta lhes oferece.

Metodologia

Em ambos os projetos é usada uma metodologia mista que inclui quer a metodologia qualitativa, quer a metodologia quantitativa. Como metodologia qualitativa, reconhecemos-lhe as características apontadas por Bogdan & Biklen (1994), embora estejamos conscientes de que não é necessário uma investigação qualitativa preencher todos estes requisitos para assim se poder classificar. Desde logo, o investigador desempenha um papel preponderante já que pode passar muito tempo inserido no contexto da investigação, aí recolhendo todas as informações possíveis, pois "as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência" (Bogdan & Biklen, 1994: 48). Os autores apontam, igualmente, a especificidade dos dados recolhidos compostos por transcrições de entrevistas, notas de campo, documentos pessoais entre outros que são apresentados sob forma descritiva e não reduzidos a símbolos numéricos. Por outro lado, as investigações qualitativas focalizam-se mais no processo do que no produto, isto é, incidem na compreensão do caminho trilhado até à obtenção dos resultados, dados estes que têm um caráter aberto pois não se tentam confirmar hipóteses mas construir conhecimento com base nos elementos que os dados disponibilizam com a finalidade de tentar descobrir os significados que os sujeitos atribuem àquilo que fazem.

Face ao exposto, e dadas as finalidades dos projetos de investigação atrás referenciados, verificou-se que o caminho a seguir apontava para o da investigação mista que implica não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes aos mesmos, como também uma descrição dos processo de recolha de dados e da forma como se procuram obter os resultados, assegurando desta forma a sua fiabilidade.

Como estratégia usada nos projetos atrás referidos, seguiu-se o estudo de caso que, no dizer de autores como Almeida e Freire (1997) e Cohen e Manion (1994), assenta em análises indutivas, holísticas e ideográficas de um conjunto de fenómenos que constituem um ciclo de vida de uma unidade (entendida como um sujeito, um grupo ou uma comunidade), suportadas pela descrição e compreensão do contexto em que decorre. Optou-se, particularmente, pelo estudo de caso educacional de Stenhouse (1988) que para além de descrever um caso, pretende também descobrir relações, procurar explicações, estabelecer relações entre processos e produtos. O objetivo será, ainda, a identificação e categorização de elementos, e a exploração das suas relações, ou seja, descobrir se uma dada ação (metodologia de aprendizagem) produz os resultados esperados (desenvolvimento de competências que permitem aos alunos aprenderem a LP).

O estudo de caso é, por conseguinte, o método de investigação adotado nestes estudos, cujas unidades de estudo são as associações, quer de lusodescendentes de terceira geração em França, quer de imigrantes de Leste em Portugal.

Efetivamente, embora o estudo de caso seja, muitas vezes, de natureza qualitativa, na recolha e tratamento de dados, recorreu-se, também, a metodologias quantitativas, de acordo com as características e os contextos do estudo. A este propósito, Stake afirma que "*some case studies are qualitative studies, some are not (…). Case study is not a methodological choice, but a choice of object to be studied*" (1994: 236).

Resultados / Resultados esperados

No que concerne ao projeto "Ensino – aprendizagem da Língua Portuguesa por lusodescendentes" importa, agora, relembrar os seus principais objetivos:

- Identificar as representações que os lusodescendentes de 3.ª geração têm da LP e do ensino-aprendizagem da mesma;
- Identificar o perfil linguístico do lusodescendente;
- Analisar e compreender o papel das associações na motivação para o ensino-aprendizagem da LP.

Para a sua execução desenvolvemos um percurso de estudo, centrado em 71 lusodescendentes e 10 professores de quatro associações da região Île-de-France, usando como principais instrumentos de recolha de dados questionários, entrevistas, observações em contexto associativo e produções escritas pelos lusodescendentes. Procurámos captar os pontos de vista de alguns atores sociais intervenientes no processo, registando as suas opiniões individuais e cruzando-as no sentido de obtermos uma visão mais esclarecida.

No quotidiano, a LP difere em "utilidade" para cada um dos sujeitos inquiridos. No conjunto, pode dizer-se que estes alunos possuem um repertório langagier próprio e heterogéneo, praticando alguma alternância de códigos aparentemente não relevantes e mostrando ter consciência do uso de cada uma das línguas no momento do acto comunicativo, em função do locutor com quem o partilham. O nível do domínio de LP dos lusodescendentes varia, obviamente, de caso para caso, dependendo do tempo de escolarização em Português e do facto de praticarem ou não esta língua no quadro familiar. A leitura do conjunto de respostas dos questionários e das entrevistas faz crer que, na sua maioria, estes lusodescendentes possuem uma relação positiva com a língua e cultura portuguesas, sentindo honra em falar Português, não revelando qualquer tipo de barreira em usá-la, mesmo se, em alguns casos, têm consciência que não pronunciam corretamente.

Razões de ordem familiar, geográfica, social, psicológica geraram, contudo, uma interlíngua de origem materna, a saber, uma cristalização de uma alternância de códigos de tipo situacional (Gumperz, 1982; Deprez, 1994), situação quase obrigatória entre locutores bilingues desequilibrados. Em geral, os pais e os avós falam Português e os lusodescendentes de 3.ª geração respondem em Francês, nomeadamente os mais novos, porque a vida lhes oferece poucas ocasiões de falar Português.

Os lusodescendentes de 3.ª geração distinguem-se dos da 1.ª e da 2.ª porque os primeiros têm representações da língua e da cultura pouco negativas; apresentam uma identidade menos "mista" e utilizam menos marcas transcódicas, menos misturas códicas que pertencem ao domínio do "impuro", segundo a norma.

Estes lusodescendentes possuem uma competência intercultural favorecida pela proximidade gerida, na esfera individual, entre as duas culturas, beneficiando, assim, a perceção da relatividade em termos linguísticos e culturais. A LP ainda é LM para muitos destes lusodescendentes. Eles compreendem-na muito bem mas a sua produção oral é limitada. De facto, quando falam em Português, oscilam entre a alternância e a mistura de códigos (Cabral, 1997) mais por desconhecimento paralinguístico do que linguístico. A maioria possui um capital linguístico pobre porque, apesar de a LP ser utilizada no seio familiar, alterna sistematicamente entre dois idiomas co-presentes (Mota, 1996) submetidos a adaptações próprias: uma língua mista com pouca performance a nível da pronúncia e presença de marcas fonéticas de Francês, formando uma melodia francesa que se sobrepõe à articulação das palavras em LP.

A competência bilingue dos lusodescendentes é uma competência pessoal e intransmissível porque depende da biografia linguística de cada um e das capacidades individuais; é dinâmica porque está exposta a novos contactos e passível de actualização e de reconfiguração de acordo com eles; heterogénea e compósita porque resultante da interação de diferentes componentes, eles também complexos, devido ao contacto das duas línguas; e desequilibrada, já que as diferentes dimensões que a compõem podem estar em diferentes estádios de desenvolvimento e ser "trabalhadas" preferencialmente em algumas situações. Esclarecendo, o sujeito tem diferentes motivações de aprendizagem em relação à LP, pode dominar de forma diversa as línguas que aprendeu ou pode ter desenvolvido capacidades de interação específicas numa ou noutra língua, por exemplo, dependendo de um conjunto de fatores intrínsecos ou extrínsecos.

Os pais recorrem ao ensino-aprendizagem da língua de origem em contexto associativo, o que demonstra uma vontade de (re)apropriação e conservação da língua e a valorização da expressão bilingue. Os pais e os alunos afirmam escolher o ensino associativo por pensarem que é a melhor forma de dar continuidade à sua origem, afirmando ser útil o domínio de dois códigos linguísticos e porque acreditam que a frequência na associação pode ajudar na construção da biculturalidade. Acrescentam, ainda, que este tipo de ensino é importante porque ajuda a manter a língua da família e, assim, a facilitar a integração em Portugal. Deseja-se transmitir uma língua utilitária, facilitar a flexibilidade linguística, comunicativa e cognitiva e, nesse sentido, facultar aos lusodescendentes instrumentos e meios que possibilitem o desenvolvimento harmonioso, a motivação, o desejo e o orgulho de aprender Português. Para esse efeito, protagoniza-se o desenvolvimento do repertório linguístico-comunicativo, indispensável para que a LP não se torne estranha nem distante.

O sistema de ensino associativo pretende também incrementar a biculturalidade, promovendo no aluno a consciência do seu sistema de valores e da sua identidade cultural, conduzindo-o assim à aquisição de uma maior segurança a nível da sua identidade cultural e social. Estes jovens que manuseiam duas línguas ou mais no seu quotidiano beneficiam de um ritmo de aprendizagem mais rico e, como tal, de uma experiência linguística e cultural suscetível de enriquecer o seu desenvolvimento dos pontos de vista cognitivo, social, cultural e pessoal.

Este ensino-aprendizagem nas associações valoriza a partilha de um contexto sociocultural que permite a estes jovens lusodescendentes a interação e a comunicação como também uma certa valorização da identidade cultural portuguesa extra muros. As associações também trabalham a motivação dos lusodescendentes para que estes não abandonem nem a língua, nem a cultura portuguesas. Pretendem ajudar na gestão da bi-culturalidade e na biescolaridade dos lusodescendentes, promover a consciência do seu próprio sistema de valores e a da sua relatividade, conduzi-los a uma terapia para gerir as dificuldades psicológicas, a nível da sua identidade social e cultural, diferente dos outros indivíduos que têm outra identidade sociocultural, apesar de pertencerem a uma realidade social global, situada no mesmo contexto geográfico, na mesma história, na mesma cultura, na mesma organização social e economia comum. O encontro do ego e do alter pode provocar um choque identitário. A associação interroga os seus alunos sobre a sua própria identidade e quer ajudá-los na sua própria construção visto a língua ser mais que um veículo de comunicação. Ela comporta em si toda uma carga cultural antiga que espalha a verdadeira cultura de um povo. Pretende ter um papel na formação da personalidade para dominarem, da melhor forma possível, as dificuldades a nível do desenvolvimento social.

O pressuposto, como se poderá concluir do que fomos afirmando, é o de que as associações são lugares privilegiados de observação dessas representações positivas em acção, assim como o trabalho discursivo que as evoca, forma e transforma.

As relações entre práticas langagières e processos de identificação dos jovens da região parisiense foram analisadas na dialéctica do Mesmo e do Outro com o principal intuito de problematizar a forma como os

lusodescendentes vivem as representações linguísticas de (des)valorização que o outro concebe e lhe reenvia.

Os dois pólos de referência identitária – o país de origem da família e a França – parecem atrair-se e repelir-se. Para além disso, da análise das referidas práticas langagières, sobressai um bricolage identitário e linguístico permanente, que se acomoda a uma vivência por vezes difícil de assumir.

No âmbito desta investigação mista (qualitativa e quantitativa) foi, assim, nossa intenção grosso modo evidenciar a produtividade da investigação sobre esta temática, no sentido de problematizar a consciencialização do ensino-aprendizagem da LP, em contexto associativo, em França.

Considerando a procura continuada de Portugal por imigrantes de Leste e a necessidade absoluta do domínio da LP por parte destes para uma integração na sociedade, e considerando ainda a pouca investigação existente relativamente ao ensino desta língua neste âmbito, estudos que tenham em conta essas preocupações sociais serão indubitavelmente imprescindíveis para a promoção dessa mesma integração.

Neste sentido elaboramos o projeto "Educação em Português para falantes de Língua Russa: as expressões idiomáticas, entre línguas e culturas" que se insere na área do PLNM. Tem como finalidade refletir sobre o ensino das expressões idiomáticas, numa abordagem interlinguística, intercultural e reflexiva para russo-falantes adultos (estes adultos são aprendentes oriundos de Europa de Leste e Ásia Central que têm o Russo como LM ou língua oficial, em duas Associações do Centro do país.

Assim, este estudo, de natureza mista incidirá sobre o ensino das expressões idiomáticas, nas dimensões interlinguísticas, interculturais e reflexivas. Contará com a participação de dois grupos de aprendentes russo-falantes, de nível de proficiência B1 e/ou B2 (Utilizador Independente) (Conselho da Europa, 2001: 343-344).

- Esta investigação, partindo, então, de um estudo comparativo e descritivo-interventivo e focalizando as expressões idiomáticas em Português e Russo e respetivos contextos culturais, pretende contribuir para o ensino da LP aos falantes de língua russa. Este estudo centra-se na apropriação do LP e do seu ensino/ aprendizagem em regime não formal (associativo) por adultos e jovens adultos falantes de Russo (a partir de 17 anos), tendo como objetivos: Promover a investigação em PLNM que facilite a integração de cidadãos/aprendentes russo-falantes.
- Construir conhecimento em Educação de Português para falantes de língua Russa.
- Refletir sobre o ensino das expressões idiomáticas em LP a russo-falantes, adultos, em meio associativo:
    - analisar e cruzar os comentários "vulgares" (na perspetiva da Folk Linguistics) de portugueses sobre a língua russa e de russo-falantes sobre a LP, em geral, e, em particular, sobre a importância de uma abordagem interlinguística, intercultural e reflexiva, das expressões idiomáticas;
    - rentabilizar didaticamente esses comentários 'vulgares' (na senda de Niedzielski & Preston), pela implementação de um módulo de ensino e formação, com base nos pressupostos anteriores, para russo-falantes, em duas Associações;
    - avaliar o impacto do módulo junto dos aprendentes das duas Associações;
    - traçar pistas para o ensino das expressões idiomáticas a falantes de língua russa.

Este projeto direciona-se, como já referido para o PLNM, que se torna uma ferramenta principal de comunicação e de integração para os imigrantes, neste caso, falantes de língua russa. No que diz respeito a aprendizagem, o facto de estes imigrantes serem falantes de mais do que uma língua tais como Russo/Ucraniano, Russo/Bielorusso, Russo/Cazaque etc., facilita novas aprendizagens linguísticas (Ançã, 2008).

> *"A língua é uma parte da cultura, mas se destaca do todo e com ele se conjuga dicotomicamente. A sua função é expressar a cultura para permitir a comunicação social" (Matoso Câmara, JR., 1964: 21).*

Partindo do pressuposto de que ensinar uma língua não materna é mais do que ensinar as estruturas gramaticais dessa língua, é transmitir uma cultura, traços da mentalidade de um povo, o que este pensa, crê, e como se comporta em termos sociais e culturais (Ortiz Alvarez, 1998), o léxico desempenha um papel fulcral, dado ser o domínio linguístico que mais reflete a cultura de uma comunidade (Parreira da Silva, 2008). Desta maneira, a fraseologia, onde se ancoram as expressões idiomáticas, é considerada

como um património linguístico estimável, onde se manifesta a visão do mundo, os costumes e tradições, populares ou eruditos, que evoluem no tempo e no espaço, a partir do contacto com outras culturas e línguas; constituem, por conseguinte, uma das mais relevantes potencialidades criadoras duma língua.

A fraseologia integra os coloquialismos e os idiomatismos, isto é, as expressões idiomáticas. Infelizmente, durante muito tempo estes idiomatismos não foram pesquisados por pertencerem à fala, numa altura em que se privilegiava a competência linguística, embora alguns linguistas tenham dado o seu contributo neste campo (Ortiz Alvarez, 1998).

Chafe (1979) considera como idiomatismos as estruturas que representam as combinações de morfemas sem que eles constituam unidades semânticas mas cujo conjunto constrói uma nova unidade semântica da língua em questão. Gross (1988) confirma que as expressões idiomáticas concretizadas não são excecionais pela sua sintaxe, nem por causa do léxico, para verificar sugere analisar as expressões a partir de uma conformidade de elementos lexicais tendo em atenção as suas regras gramaticais e os elementos com as suas características comparativamente gerais. Coimbra & Nunes (2008) afirmam que, de um modo geral, a expressão idiomática deve ser entendida como uma expressão sintaticamente não autónoma, cujo sentido global não pode ser concluído pelos sentidos individuais das palavras que a compõem, pelo que o seu sentido idiomático é um sentido arbitrário.

A nosso ver, definimos expressões idiomáticas como unidades fraseológicas ou "combinações" (sintagmas) metafóricas de palavras convencionais de uma língua, memorizadas como um todo, estáveis (portanto, fixas ou com um certo grau de fixação) e recorrentes (Rios, 2003: 24). Com outras palavras, as combinações metafóricas concretizaram-se pelo seu uso frequente, passando de individual para o social numa determinada língua apoiada na sua tradição cultural (Ortiz Alvarez, 1998).

O significado duma expressão idiomática não corresponde ao sentido geral do todo, o sentido global duma conjunção não é igual do significado das partes, a interpretação semântica não pode ser calculada a partir de soma dos elementos. Com o exemplo da seguinte expressão idiomática perder a cabeça, vemos que não é perder + cabeça, mas o sentido é descontrolar-se, ficar nervoso.

As gramáticas tradicionais não prestaram muita atenção às expressões idiomáticas enquanto, em contrapartida, escritores, profissionais, políticos, recorreram a elas frequentemente. Aliás, todos nós recorremos e usamos as expressões idiomáticas, cada vez mais, no nosso dia a dia, por enriquecer a nossa linguagem e para a tornar mais viva.

Considerações finais

Sendo a emigração portuguesa um fenómeno antigo, constante estrutural da sociedade portuguesa, as migrações internacionais vieram alterar o sentido dos fluxos na contemporaneidade, de tal modo que Portugal, tradicionalmente um país de partida, passou a ser essencialmente um país de chegada (Arroteia, 2007). Estes dois fenómenos que coexistem reclamam "um novo estado social e cultural, em Portugal e na Europa, baseado em novos pilares de desenvolvimento económico, de inclusão, de solidariedade e justiça social" (Idem: 22).

O ensino da LP, em contextos não formais, quer para lusodescendentes no estrangeiro, quer para estrangeiros em Portugal, constitui um património comum que convém proteger e desenvolver, sendo necessários esforços consideráveis no domínio da educação, de modo a que a diversidade linguística e cultural de ambos, em vez de ser um obstáculo à comunicação, se torne numa fonte de enriquecimento e de compreensão recíprocos. Nas palavras de Abdallah–Pretceille:

> *"L'apprentissage d'une langue ne saurait être réduit à sa seule dimension linguistique. Aprendre une langue, c'est aussi apprendre un comportement et notamment un comportement culturel. Les caractéristiques non linguistiques d'une langue sont des vecteurs non négligeables d'intégration" (1992: 74).*

No que se refere aos portugueses no estrangeiro, nomeadamente em França, uma das orientações da política educativa é, de facto, a promoção do plurilinguismo, tendo sido introduzido o ELCO em 1975, de modo a assegurar a promoção e a continuidade das línguas minoritárias migrantes. O ensino da LP no quadro do EPE, em contexto não formal – as associações -integra e valoriza a LP enquanto lugar de encontro intercultural e espaço de formação linguística e identitária. Esse ensino representa uma das formas de preservar e promover a divulgação da língua e da cultura portuguesa entre lusodescendentes, quer no domínio linguístico, quer no domínio paralinguístico, assumindo as associações um papel

inquestionavelmente relevante orientado para o desenvolvimento das competências de compreensão e de comunicação em LP.

No que concerne aos estrangeiros em Portugal, estes necessitam não só de ter um domínio satisfatório do código linguístico para a integração social e para melhorar as suas qualificações profissionais, como também para descodificar os implícitos culturais contidos, nomeadamente nas expressões idiomáticas da LP. Assim, assumimos que ensinar uma língua não materna é mais do que ensinar as estruturas gramaticais dessa língua, é transmitir uma cultura e os traços de mentalidade de um povo. De um modo particular, os imigrantes de Leste recorrem às associações de apoio a imigrantes onde se processa o ensino não formal que superará um confronto linguístico e um confronto entre várias culturas.

Pelos projetos apresentados salientamos o papel inquestionavelmente relevante das associações no desenvolvimento das competências de compreensão e comunicação em LP e sublinhamos que a mesma, para além de um elemento identitário, assume-se igualmente como instrumento de integração e de combate à exclusão social, corroborando que "*aquilo que lhe dá uma dimensão qualitativa para além de um mero estatuto de repositório de variantes, pertence, mais do que ao domínio linguístico, ao domínio da história, da cultura e, em última instância, da política*", e "*na medida em que a perceção destas realidades for variando com o decorrer dos tempos e das gerações, será certamente de esperar, concomitantemente, que a extensão da noção de língua portuguesa varie também*" (Boletim de Filologia, 29, 1984: 592 In Castro, I., 2002 -2004).

Assim sendo, para além do "lugar de encontro intercultural" que a LP proporciona e realiza, e que procurámos expor neste artigo, cumpre-nos questionar que outros futuros ainda se lhe adivinham.

Referências bibliográficas

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle école pour quelle integration?* Paris: CNDP Hachette.
ALBUQUERQUE, R. et al. (2000). *O fenómeno associativo em contexto migratório: 2 décadas de Associativismo de Imigrantes em Portugal.* Lisboa: Celta Editora.
ALMEIDA, L., FREIRE, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Coimbra: APPORT.
ANÇÃ, M. H. (1999). Português -Da língua materna à língua segunda: conceitos e pressupostos. *Noesis*, nº 51, 14-16.
ANÇÃ, M. H.(2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: ´O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas'. *Palavras*, nº27, 37-39.
ANÇÃ, M. H. (2008). Apropriação da Língua Portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. In: P. Osório & R. Meyer (orgs. e coords), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 119-137). Lisboa: Lidel Editores.
ANÇÃ, M. H. (Coord.) (2010). *Educação em Português e migrações.* Lisboa: Lidel Editores.
ANDRADE, A. I. (1997). *Processos de interação verbal em aula de Francês Língua Estrangeira: funções e modalidades de recurso ao Português Língua Materna.* Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro (não publicada).
ARROTEIA, J. C. (1985). *Atlas da Emigração Portuguesa.* Porto: Secretaria de Estado da Emigração /Centro de Estudos.
ARROTEIA, J. C. (2007). Migrações Portuguesas: da expressão de mão de obra, às questões de cidadania europeia In *Congresso Educação e Democracia – Representações sociais, práticas educativas e cidadania.* CD.ROM. Aveiro: Universidade de Aveiro. 14 -23.
BAGANHA, M. I., MARQUES, J. C. & GÓIS, P. (2004). Novas migrações, novos desafios: A imigração do Leste Europeu. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 69, 95-115.
BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos.* Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia. (2010). In Jornal Oficial da União Europeia. (389 – 403). C 83/02.
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:pt:PDF
(Consultado em Setembro de 2010).
CASTRO, I. (2002 -2004). Breve Sumário da História da Língua Portuguesa. In Castro, I., (Direção) *História da Língua Portuguesa.* http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/brevesum/index.html (Consultado em Setembro de 2010).
COHEN, L., MANION, L. (1994). *Research Methods in Education.* 3ª ed. London: Routledge.
COIMBRA, R.L. & NUNES, A.M. (2008). "Pôr-se na pele" do falante de PLE. Expressões idiomáticas no discurso publicitário. In: P. Osório & R.N. Meyer (Coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Práticas* (pp. 175-187). Lisboa: Lidel.
CONIM, C. & CARRILHO, J. (1989). *Situação geográfica e perspetivas de evolução, Portugal 1960 -2000.* Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
CONSELHO DA EUROPA. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação.* Porto: Edições ASA.

CONSELHO DA EUROPA. (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – "Viver Juntos em Igual Dignidade"*. (2008). Estrasburgo: Conselho da Europa.
CORDEIRO, A. (1987). Le mouvement associatif Portugais en Auvergne. In Maurizio, C. & Salvatore, P. (orgs.), *Le Rôle du Mouvement Associatif das l'Évolution des Communauté Immigrées.* Paris : FAS-DPM.
COUNCIL OF EUROPE. (1992). *European Charter for Regional or Minority Languages.* N.º 148 (1-16). Strasbourg: European Treaty Series.
http://ec.europa.eu/education/languages/archive/languages/langmin/files/charter_en.pdf
(Consultado em Setembro 2010).
DABÈNE, L. (1994b). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* Paris: Hachette, Collection Références.
Decreto-Lei nº 115/99 de 3 de Agosto "Regime Jurídico das Associações de Imigrantes"
www.idesporto.pt/DATA/DOCS/LEGISLACAO/doc021.pdf (Consultado em Setembro de 2010).
DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues: langues et familles.* Paris: Didier.
GROSS, M. (1988). Les limites de la phrase figée. *Langages.* Paris. n.º 90, 7 – 22.
GUMPERZ, J. (1982). *Conversational code-switching. Discourse strategies.* Cambridge University Press.
INSEE - Institut National de la Statistique et des Études Économiques (2006). In, http.www.immigration.gouv.fr./
(Ministère de l'immigration, de l'intégration, del'identité nationale et du co-développement) (Consultado em 2009).
JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE – Lois et Decretes. www.journal-officiel.gouv.fr/frameset.html (Consultado em Setembro de 2010).
Lei Orgânica nº. 2/2006, de 17 de Abril http://www.lawrei.com/default.asp?id=416 (Consultado em Setembro 2010).
MATOSO CÂMARA. JR. (1964). *Princípios de Linguística Geral.* RJ: Ed. Académica.
MOTA, M. A. C. (1996). Línguas em contacto. In Faria, I. Hub e outros (org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 505-533). Lisboa: Editorial Caminho.
NIEDZIELSKI, N. A. & PRESTON, D.R. (2003/2000). *Folk Linguistics.* Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
ORIOL, M. (1995). L'immigration: ressources transmises et affirmation identitaires. In Ser e Estar. *Images de la communauté portugaise en France*, (pp.21-25). Paris: Éditions Créaphis.
ORTIZ ALVAREZ, M. L. (1998). Expressões Idiomáticas: Ensinar como palavras, ensinar como cultura. In: F. Pinto, P & Júdice, N. (Org.) *Para acabar de vez com Tordesilhas.* (pp. 101 – 117). Lisboa: Edições Colibri.
PARDAL, L. & FERREIRA, H. & AFONSO, E. (2007). Língua e Integração: Representações Sociais de Imigrantes. In: M. H. Ançã (Coord.), *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 63 – 82). Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.
PARREIRA DA SILVA, M.C. (2008). O tratamento de Lexicultura nos Dicionários Bilíngües Francês-Português. In: J. S. de Magalhães & L. C. Travaglia (Org.), *Múltiplas Perspetivas em Lingüística* (pp.2021-2026). Uberlândia: EDUFU. http://www. filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_434.pdf/, consultado em Setembro 2010.
PENA PIRES, R. (2002). Mudanças na imigração: uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal, 1998-2001. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 39, 151-166.
QUAREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (EPE). Despacho nº 21787/2005 (2ª Série). Disponível em: www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/Quadro_de_Referencia.pdf
RIOS, T. H. C. (2003). *Idiomatismos português-francês-espanhol com nomes de partes do corpo humano.* Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos: Análise Lingüística) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista
RUIVO, J. (2001). *Portugais et population d'origine portugaise en France.* Paris: L' Harmattan.
SANTOS, V. (2004), *O discurso oficial de estado sobre a imigração dos anos 60 e 80 e imigração dos anos 90 à atualidade.* Observatório da Imigração, 8. Lisboa: ACIME.
SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo – 2009.* SEF. http//sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2009.pdf (Consultado em Outubro de 2010)
SERRÃO, J. (1977). *A emigração portuguesa, sondagem histórica* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
STAKE, R. E. (1994). Case study. In Denzing e Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research.* (pp. 236-247). Thousand Oaks: SAGE Publications.
VOLOVITCH-TAVARES, M. C. (2001). "Les phases de l'immigration portugaise, des années vingt aux années soixante dix". http://.ens.fr/clio/revues/AHI/articles/volumes/volovitch.html (Consultado em Dezembro de 2009)

Aspectos interculturais e interlinguísticos no ensino do Português Língua Não-Materna em comunidades indígenas do Brasil

Rosane de Sá Amado[78]

O desafio de se ensinar português como segunda língua em um país multilíngue e multicultural

A partir do século XVI, diante da invasão de suas terras, do extermínio de parentes e do menosprezo à sua cultura, as populações autóctones brasileiras tiveram que "aprender às pressas o que é finalmente 'ser índio'", como bem afirma Brandão (1986[79] apud Maher, 1998). E por pertencerem a etnias muito diferentes, com línguas atualmente agrupadas em três troncos linguísticos distintos (Tupi, Macro-jê, Aruak) e muitas outras consideradas como isoladas, esses povos sentiram a necessidade urgente de aprender a língua do "invasor" não só para a comunicação com o próprio, mas também com os outros povos indígenas.

O português passou a ser, assim, a língua "emprestada", inclusive para muitas comunidades indígenas que acabaram por perder sua língua nativa no contato que foi, muitas vezes, devastador também do ponto de vista cultural com o não-índio.

Atualmente, falando cerca de 200 línguas diferentes em território brasileiro, os povos indígenas, assim como as minorias de imigrantes, fazem do Brasil um país multilíngue e multicultural. Segundo Ferraz

> *Os trabalhos recentemente desenvolvidos sobre a história das idéias linguísticas no Brasil mostram que o nosso país representa, indubitavelmente, um dos campos mais vastos e praticamente inexplorados para o estudo de minorias linguísticas como de línguas em contato. São línguas distintas coexistindo em uma mesma comunidade nacional, estando o português, língua majoritária, a conviver não só com as línguas indígenas, mas também com as línguas dos imigrantes que aqui se fixaram: o polonês, o alemão, o ucraniano, o italiano, o japonês, o coreano, o chinês etc. (2007, p. 47).*

A *Constituição* brasileira de 1988 e a *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 garantem um ensino específico e diferenciado, intercultural e bilíngue para os povos indígenas. As *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*, de 1993, asseguram que "cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros – formal, coloquial, etc." (p. 177). Contudo, falta ainda preencher uma grande lacuna quanto à política de ensino de português como segunda língua. Há casos bastante peculiares dentre os povos indígenas: alguns são monolíngues – tendo a língua indígena como língua materna -, outros são bilíngues – tendo aprendido o português regional informalmente – e outros ainda são monolíngues - tendo o português como língua materna. Mesmo entre os que são bilíngues, cada povo tem um conhecimento diferenciado do português e o utiliza em contextos específicos, em alguns casos até como língua veicular na comunicação entre povos com línguas bastante distantes, como os de língua Tupi e os de língua Jê. Esse fato cria particularidades também no ensino de português segunda língua ou língua não-materna. Mas, corroborando Abram dos Santos

> *O que não se pode confundir ou esquecer é o fato de que o português como segunda língua não pode ser ensinado como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contato e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é o veículo da cultura dominante e letrada, enquanto a língua indígena é a língua minoritária e ágrafa, características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas (2005, p. 154).*

Muitos dos professores não-índios enviados às aldeias para ensinar o português não estão preparados para o contato com um falante de outra língua materna e com uma cultura rica, porém muito diferente da sua. Dessa forma, ensinam o idioma como se fosse a primeira língua, com materiais e programas voltados ao ensino de gramática normativa. Além disso, muitos professores desconhecem que as culturas indígenas são culturas orais, ou seja, não têm tradição escrita, o que dificulta e muito o aprendizado da modalidade escrita do português padrão.

O que proponho, neste artigo, é apresentar aspectos interculturais e interlinguísticos presentes no português aprendido por falantes indígenas, baseando-me em minha experiência pessoal com a pesquisa e o ensino de português entre os povos timbira, que passo a relatar a seguir.

---

[78] Docente do Departamento de Línguas Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. ro.amado@gmail.com

[79] Brandão, C.R. *Identidade e etnia* – construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

A experiência de ensino de PLNM entre os timbira

Os timbira são povos indígenas que ocupavam tradicionalmente uma grande extensão de terra, situada nos cerrados do norte de Goiás até o sul do Maranhão. Atualmente seus territórios são descontínuos e estão cercados ou invadidos principalmente por fazendas de gado, numa região de muitos conflitos pela posse da terra. A nação timbira é hoje composta por aproximadamente 5000 índios, formada pelos seguintes povos: no Tocantins vivem os krahô e os apinajé, no Pará, vivem os parkatejê, e no Maranhão, vivem os krinkati, os pykobjê, os krenjê, os ramkokamekrá e os apãniekrá.

Desde que foram contatados, no século XIX, os timbira têm consciência da necessidade do domínio do português oral para sobreviverem no mundo dos *cupen* (os não-índios). Contudo, todos os povos – com exceção dos krenjê e dos parkatejê que recentemente têm buscado um contato maior com seus parentes timbira para reavivar a sua língua esquecida – mantêm viva sua língua materna e só se comunicam entre si por meio dela.

Em minha experiência pessoal com os pykobjê (Amado, 2004, Sá, 1999) e com os timbira (Amado, 2005), tenho visto o desejo crescente, principalmente nos mais jovens, em aprender a língua dos *cupen*. Até pouco tempo atrás, esses povos não tinham acesso à escola laica e dependiam da educação vinda por parte de missionários estrangeiros instalados em suas aldeias que priorizavam o ensino na língua indígena. Em relato registrado na tese de Siqueira Jr. (2007), um desses índios, Jonas Polino Panheh Gavião, narra sua experiência de educação entre os missionários:

> *Então em 1972 eu tinha 7 anos de idade, eu não usava roupa, eu andava pelado, aí tinha escola nas aldeias que os missionários ensinavam na língua, a primeira roupa que ganhei foi deles, eles me deram a roupa para eu poder ir para a escola. [...] Aí eu fiquei, eu fui para a escola, comecei estudar, a gente tem uma quantidade certa assim de livros que eles tem, diz que quando você termina tudo isso você aprendeu ler e escrever. [...] Fui chamado para estudar e nós não tinha o direito de estudar na língua portuguesa, nós só tinha direito de estudar na língua indígena (p. 284).*

Ainda assim, praticamente todos os homens falam o português. As mulheres, em sua maioria, entendem o português e são capazes de articular pequenas frases. Hoje em dia, o português é aprendido nas escolas situadas nas aldeias quando as crianças nelas ingressam na idade entre 7 e 8 anos. Seu ouvido, contudo, está predisposto à percepção dos sons do português, em vista do contato freqüente com os *cupen*, em visitas dos regionais às aldeias, pela exposição ao rádio e pela presença de funcionários da Funai nas aldeias.

Entre os timbira, a fluência do português falado varia de aldeia a aldeia, dependendo da proximidade com as cidades, da presença de missionários estrangeiros nas aldeias e de moradores *cupen* em seus territórios, além da necessidade de interlocução com organismos governamentais.

A aprendizagem formal do português sempre esteve atrelada à necessidade da aquisição da escrita, uma vez que essa modalidade continua sendo, entre os timbira, desnecessária à comunicação em sua língua materna. Os povos indígenas em geral, e os timbira em particular, são povos tradicionalmente orais, cujo modo básico de expressão é a palavra falada. A memória é um canal de armazenamento de experiências vividas e transmitidas via oralidade. Mesmo a leitura é feita em voz alta e uma das exigências para se tornar líder da comunidade é a fluência oral. Os timbira se adaptaram muito bem às novas tecnologias orais: usam muito o telefone, o rádio, gravadores e sistemas de vídeo.

A aquisição da modalidade escrita do português é vista como um ganho de instrumentalização à intercomunicação com os *cupen*. A conscientização política de seus direitos e o progresso na vida (conseguir emprego na cidade ou na Funai) são os principais benefícios apontados. Além desses, a preservação da tradição por meio da publicação de suas narrativas (argumento muitas vezes imposto pelos não-índios) é uma possibilidade que atrai alguns, mas o que na prática realmente prevalece é a capacidade de escreverem pequenos bilhetes e fazerem contas.

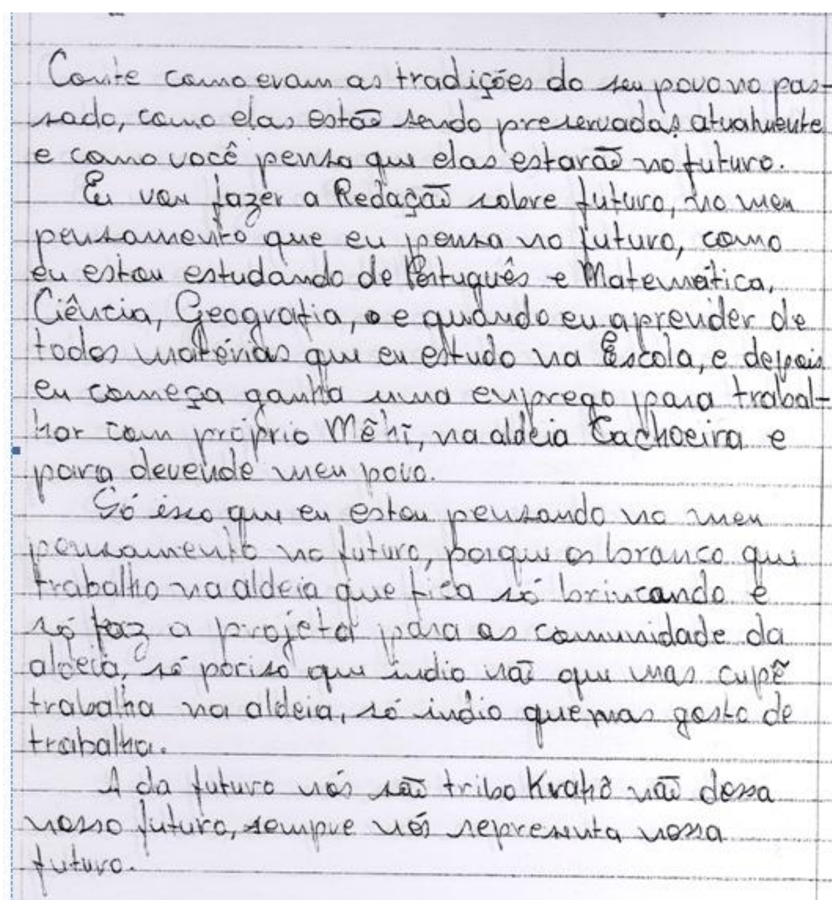
Contudo, a situação da imensa maioria dos que saem dos bancos escolares é a de analfabetos funcionais. Situação que, infelizmente, também reflete a educação fundamental de boa parte do Brasil, entre os não-índios.

O português aprendido na escola é, via de regra, o padrão escrito, variedade muito distante daquela que eles têm contato através dos regionais ou pela televisão. O fato de não utilizarem a escrita em sua língua materna (ainda que em muitos casos sejam alfabetizados inicialmente nela) faz com que enxerguem o

português como duas línguas distintas – a da comunicação usual com os *cupen* e aquela que lhes permite compreender um texto escrito, mas não produzir um com a competência de um nativo.

Aspectos interculturais e interlinguísticos no ensino de PLNM entre os timbira

Para ilustrar essas questões, veremos a seguir três exemplos de textos produzidos por alunos timbira em um curso de português que ministrei durante o X Módulo da Escola Timbira. A Escola Timbira é um projeto de educação organizado pelas Secretarias de Estado da Educação do Maranhão e do Tocantins em parceria com a Funai e o Centro de Trabalho Indigenista, organização não-governamental que tem assessorado os timbira há mais de 30 anos. O objetivo é formar no Ensino Fundamental jovens, com idade entre 15 e 30 anos, que não tiveram acesso à educação em suas aldeias. No referido curso, com duração de 20 horas, ao final de cada aula, após ter repassado com os alunos (42 ao todo) pontos gramaticais como concordância nominal, ortografia, flexão verbal entre outros e ter trabalhado com leitura e interpretação de textos, solicitava-lhes que produzissem redações do tipo narrativo, descritivo e argumentativo. As dificuldades em se expressarem em português escrito foram patentes.


Conte como eram as tradições do seu povo no pas-
sado, como elas estão sendo preservadas atualmente
e como você pensa que elas estarão no futuro.
Eu vou fazer a Redação sobre futuro, no meu
pensamento que eu pensa no futuro, como
eu estou estudando de Português e Matemática,
Ciência, Geografia, o e quando eu aprender de
todos matérias que eu estudo na Escola, e depois
eu começa ganha uma emprego para trabal-
har com próprio Mêhi, na aldeia Cachoeira e
para devende meu povo.
Só isso que eu estou pensando no meu
pensamento no futuro, porque os branco que
trabalho na aldeia que fica só brincando e
só faz a projeta para as comunidade da
aldeia, só poriso que índio não que mas cupê
trabalha na aldeia, só índio que mas gosto de
trabalha.
A do futuro nós são tribo Krahô não dessa
nosso futuro, sempre nós representa nossa
futuro.

Transcrição:

> *Conte como eram as tradições do seu povo no passado, como elas estão sendo preservadas atualmente e como você pensa que elas estarão no futuro.*
> *Eu vou fazer a Redação sobre futuro, no meu pensamento o que eu penso no futuro, como eu estou estudando de Português e Matemática, Ciência, Geografia, e quando eu aprender de todos matérias que eu estudo na Escola, e depois eu começa ganha uma emprego para trabalhar com próprio Mehi, na aldeia Cachoeira e para devende meu povo.*
> *Só isso que eu estou pensando no meu pensamento no futuro, porque os branco que trabalha na aldeia que fica só brincando e só faz a projeta para as comunidade da aldeia, só poriso que índio não que mas cupe trabalha na aldeia, só indio que mas gosta de trabalha.*
> *A do futuro nós são tribo Krahô não dessa nosso futuro, sempre nós representa nossa futuro.*

Conte como eram as tradições do seu povo no passado, como elas estão sendo preservadas atualmente e como você pensa que elas estarão no futuro.

Lá na minha aldeia, eu corro todo dia, bem cedo nunca eu vou deixar a minha tradicão, sempre eu vou usar a minha tradição e costume.

No futuro a criança não quero saber de correr com a tora e nem faze festa na sua aldeia quer virá com cupê.

Porque, nós já alimentamos a comida do branco só por isso, os mais velhos briga com a gente para não virá com branco.

Os antigamente os velhos índios não usava roupa anda pelada nem vestir só faz a sua festa na aldeia corre todo dia, e casça e pesca e pintar e sempre estão usando tradição mas forte a ainda.

Transcrição:

Conte como eram as tradições do seu povo no passado, como elas estão sendo preservadas atualmente e como você pensa que elas estarão no futuro.
Lá na minha aldeia, eu corro todo dia, bem cedo nunca eu vou deixar a minha tradição, sempre eu vou usar a minha tradição e costume.
No futuro a criança não quero saber de correr com a tora e nem fazer festa na sua aldeia quer virá com cupê.
Porque, nós já alimentamos a comida do branco só por isso, os mais velhos briga com a gente para não virá com branco.
Os antigamente os velhos índios não usava roupa anda pelada nem vestir só faz a sua festa na aldeia corre todo dia, e casça e pesca e pintar sempre estão usando tradição mas forte a ainda.

Transcrição:

> *Conte como eram as tradição do seu povos no passado, como elas estão sendo preservado atualmente e como você pensa que elas estarão no futuro.*
> *Antigamente, os povos indígenas fazer a festa e todos pintarão no corpo com jenipapo e urucu passa no corpo também.*
> *E fazendo também chapel de folha de buriti, coloca no pescoço também.*
> *Só duas pessoa cortam a tora lá longia e povos só esperando eles quando chegarão o povos todos vai atras de tora para pegar eles, voltam para aldeia.*
> *Corridas de mulheres, homens, criança todos correndo com tora. Ne um ficando parado todos companhado a tora.*

Mas é cada partido tem inverno e o verão qual partido ganhar com tora.

Os três textos representam significativamente a situação da aquisição do português escrito entre os timbira. Embora a proposta fosse uma reflexão sobre a preservação da cultura pelo seu povo, no primeiro texto, o aluno se sentiu motivado a escrever sobre a importância da educação na sua vida. No segundo texto, o aluno procurou seguir exatamente a proposta, separando por parágrafos cada tempo verbal solicitado, ainda que tenha apresentado vários problemas de flexão que veremos adiante. Já no terceiro texto, o aluno foca seu tema no tempo passado, mas, devido às peculiaridades dos tempos verbais da língua timbira que veremos adiante, a compreensão do português fica bastante prejudicada.

As marcas de oralidade[80], traço peculiar da cultura indígena, estão nitidamente presentes já no início do primeiro texto. Segundo Urbano, analisando a conversação em português, os marcadores verbais "*são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal.*" (1999, p. 86).

a. Uso de marcador verbal para iniciar o tópico

> *"Eu vou fazer a Redação sobre futuro, no meu pensamento o que eu penso no futuro..."*

Na fala timbira, os marcadores de início são tradicionalmente "Yhy, pea, cute hajyr" (Sim, então foi assim...), – presente nas narrativas formais míticas – e "Yhy, mejkampa" (Sim, me escutem...) – presente

[80] Outras marcas de oralidade do discurso timbira são analisadas em Amado (2009).

no discurso formal. Nos textos escritos em português, Ladeira, em seu artigo que analisa a escrita de bilhetes e diários produzidos por professores timbira, afirma que "de modo geral, os marcadores de abertura em todos os diários compreendem uma variação restrita que vai do 'Hoje é, Olha, Eu, Pela parte de hoje' a 'Caros colegas, Amigo, Prezado Amigo'. (2001, p. 327).

Assim, o uso da frase acima marca formalmente o início de um tema que vai ser enunciado pelo aluno.

b. Uso de marcador verbal para finalizar o tópico

> *"Só isso que eu estou pensando no meu pensamento no futuro"*

Na fala timbira, Ladeira assinala que qualquer modalidade discursiva é encerrada com '*Pea hamrẽ*' (pronto, acabou). Quanto aos textos analisados pela autora, afirma que "no caso dos marcadores de final de texto, as variáveis vão do '*Só isso, Nada mais, Pronto, Somente isso*' ao '*Assina, o nome*'. [...] O importante é que o final do discurso seja identificado por uma marca." (2001, p. 327).

Embora a frase acima não tenha sido utilizada no final do texto, ela já determina que o texto está terminando, sinalizando formalmente o encerramento do tópico.

c. Uso da paráfrase ou da circularidade

> *"Corridas de mulheres, homens, criança todos correndo com tora. Ne um ficando parado todos companhado a tora."*

Outro recurso bastante utilizado na língua falada é a paráfrase. A paráfrase exerce inúmeras funções, como a de contribuir para a coesão do texto, enquanto articuladora de informações novas e antigas, tendo como função principal garantir a intercompreensão, usando um enunciado que reformula um anterior, com o qual mantém uma relação de equivalência semântica (cf. Fávero, Andrade e Aquino, 1999). No discurso indígena, é recorrente o uso de um tipo especial de paráfrase, associado a uma circularidade dentro de um mesmo parágrafo. É o que vemos na frase acima, extraída do terceiro texto, em que o autor repete a informação de que todos – mulheres, homens e crianças – correm com a tora, acompanham a corrida de tora.

Vejamos agora aspectos relacionados especificamente à língua timbira que emergem nos textos escritos em português.

Além de problemas de flexão nominal de gênero e número - todos matérias, os branco, a projeta, as comunidade, nossa futuro, velhos índios...pelada, as tradição, seu povos, duas pessoa, o povos – comuns em aprendentes de português língua segunda e erros de ortografia - devende, poriso, dessa, virá, casça, chapel, longia, ne um, companhado – comuns também em falantes nativos, o que chama mais a atenção nesses textos é o uso da flexão verbal, mais notadamente do tempo, já que o tema propiciava que os alunos escrevessem utilizando os três tempos verbais – passado, presente e futuro – tópico, inclusive, que havia sido discutido em aula no dia em que foi solicitada a redação.

Para tanto, contudo, é preciso lançar um breve panorama sobre a questão dos tempos verbais em timbira. Minha experiência nesse campo versa especificamente sobre uma das variantes timbira, o pykobjê, objeto de estudo de meu doutorado (Amado, 2004). As categorias gramaticais que veremos, contudo, são encontradas em outros trabalhos sobre variantes timbira, tais como o parkatejê (Ferreira, 2005) e o apãniekrá (Alves, 2004).

O tempo, o modo e o aspecto nos verbos do pykobjê se apresentam mais em função de partículas do que de flexão. Existem dois tempos marcados: o passado e o não-passado. O futuro difere do presente pela presença de uma partícula modalizadora – *ha* – e o presente habitual se distingue do aspecto progressivo por meio da partícula *apu*. O passado apresenta uma outra distinção: o passado recente do passado distante, marcado pela presença de uma partícula – *pe*. Seguem exemplos de orações abaixo:

(1)	e'no'na	homre	- te	a'je	kor	'ontem o homem comeu carne'
	ontem	homem	ERG[81]	carne	comer	

[81] ERG – ergativo.

(2) pe homre a'je ko ‘o homem comeu/comia carne (há muito tempo)’
PD[82] homem carne comer

(3) awka'te homre ha a'je ko ‘amanhã o homem vai comer carne’
amanhã homem FUT[83] carne comer

(4) homre apu a'je ko ‘o homem está comendo carne’
homem PROG[84] carne comer

(5) homre a'je ko ‘o homem come carne’
homem carne comer

Desses fatos gramaticais, é possível considerar os erros da flexão verbal temporal nos textos como decorrentes de problemas interlinguísticos. O segundo e o terceiro textos, cujos autores tentam seguir o tema proposto – dissertar/descrever sobre as tradições no presente, passado e futuro – apresentam os maiores problemas quando os autores escrevem sobre o passado. No segundo texto, isso acontece no último parágrafo, iniciado por *“Os antigamente os velhos índios não usava roupa [...]”* em que o autor utiliza corretamente o verbo flexionado no tempo pretérito aspecto imperfeito, mas em seguida utiliza todos os outros verbos no tempo presente habitual (ou por erro ortográfico, provavelmente, no infinitivo). O terceiro texto é mais peculiar, pois o autor já inicia no passado – *“Antigamente, os povos indígenas fazer a festa [...]”* – e parece descrever todas as tradições de festas e corridas de toras no passado, usando erroneamente verbos no presente e – provavelmente também por erro ortográfico – no infinitivo e no futuro do presente. Nos dois casos, a marca do passado está presente não nos verbos, mas sim no advérbio temporal – *antigamente* – que representaria a partícula *pe*, marca do passado distante em pykobjê. Não há, portanto, domínio do uso da flexão verbal de tempo/aspecto do português porque sua língua materna foca essas categorias verbais em partículas – associadas aos advérbios do português – não na flexão.

Considerações finais

Procurei, nesse breve relato, lançar alguns pontos para reflexão e discussão sobre aspectos interculturais – cultura oral x cultura letrada – e interlinguísticos – partículas modo/tempo/aspecto x flexão verbal – que precisam ser considerados no ensino/aprendizagem do português como língua segunda entre povos indígenas.

O português não pode, de forma alguma, ser ensinado como língua materna a povos com línguas e culturas tão diferentes entre si. É extremamente necessário que a sociedade e o governo brasileiros se conscientizem da necessidade de se formarem professores especializados em português como segunda língua para atuarem junto às comunidades indígenas que quiserem ter o ensino bilíngue em suas aldeias. E que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua segunda possa ajudar o aprendente, no caso o aluno indígena, além de adquirir uma segunda língua,

> *[...] a construir a sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através desta mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, p.190).*

Referências bibliográficas

ABRAM DOS SANTOS, L. Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Cuiabá, v. 4, p. 149-164, 2005.

ALVES, F.C. *O Timbira falado pelos Canela Apãniekrá*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

AMADO, R.S. Marcas da oralidade timbira na produção de textos escritos em português. In: BRAGGIO, S.L.B.; SOUSA FILHO, S.M. (Orgs.) Línguas e Culturas Macro-jê. Goiânia: Ed. Vieira, 2009. p. 25-41.

______. A grafia uniformizada: uma conquista dos povos Timbira. Linha D'Água, São Paulo, v.17, p.65-75, 2005.

[82] PD – passado distante
[83] FUT – futuro
[84] PROG – progressivo

______. *Aspectos morfofonológicos do Gavião Pykobjê*. 2004. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*: aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001.
FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M.L.C.V.O.; AQUINO, Z.G. *Oralidade e escrita:* perspetivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.
FERRAZ, A.P. O panorama linguístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português. *Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 9, p. 43-73, 2007.
FERREIRA, M.N.O. Aspectos da variante étnica falada pelos Parkatêjê. *DELTA*: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 21.1, n. 1, p. 1-21, 2005.
LADEIRA, M.E. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: SILVA, A.L.; FERREIRA, M.K.L (orgs.) *Antropologia, História e Educação*: a questão indígena e a escola. 2ª. ed. São Paulo: Ed. Global/Mari/Fapesp, 2001, p. 303-30.
MAHER, T.M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras/Fapesp, 1998, p.115-38.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEF, 1996.
______. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 1993.
SÁ, R.M. *Análise fonológica preliminar do Pykobyê*. 1999. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
SIQUEIRA Jr., J.G. *Wyty-Catë: cultura e política de um movimento pan-Timbira* – Contribuição ao entendimento das organizações indígenas e novas expressões da política indígena. 2007. Tese (Doutoramento em Antropologia Social)-Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.
URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. Projetos Paralelos – NURC/SP, vol. 1. 4ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 81-101.

A conexão de orações por correlação: conhecimento gramatical e inovação funcional.

Maria Célia Lima-Hernandes[85]

Introdução

O objetivo deste texto, que pretende discutir como alunos brasileiros estão lidando com a correlação como estratégia de conexão de orações, é provocar uma reflexão sobre a atuação do conhecimento gramatical formal. Para tanto, analiso e discuto as soluções não-normatizadas que os alunos encontram durante a produção de texto num contexto de alta pressão pela normatividade, como é o caso dos exames vestibulares para ingresso na universidade mais concorrida do Brasil, a Universidade de São Paulo, e na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC).

Dado que a extensão de padrões de uso de pares correlativos revela-se ampla, um recorte metodológico foi estabelecido para refinar a análise: privilegio apenas os pares correlativos que incluem, na segunda parte do par, a palavra *mas*.

A relevância de um estudo dessa natureza reside em três faces de um mesmo fenômeno: i. cognitiva; ii. sintática; e iii. pedagógica. Sob o ponto de vista cognitivo, nota-se um processamento mental tal que fica impedida a realização de uma ideia sem que projete a segunda. Sob o ponto de vista sintático, nota-se a aproximação de segmentos que compõem uma nova combinação que as atrai e as repele ao mesmo tempo pelo contraste. Sob o ponto de vista pedagógico, um choque entre o normativo e os empregos de fato empregados para resolver o problema de uma argumentação mais consistente.

O problema assume uma proporção maior ainda se o observamos do ponto de vista do professor (no caso, a banca que corrige a redação de vestibular). Este não percebe que há ali um emprego não-normatizado e acaba por avaliar a prova com notas suficientes para aprovar o candidato e incluir a redação como exemplo incluído entre as "melhores redações".

Deve-se agregar a essa discussão o fato de que esse aluno, autor da redação, procura durante sua prova escrita demonstrar seu domínio da norma culta, já que a redação é uma prova eliminatória e que a concorrência nunca é pequena. Ele tem consciência de que sua vida profissional depende de demonstrar a adesão à norma culta.

Portanto, uma pergunta interessante é saber qual o real peso do ensino da gramática na escola no momento em que o aluno é avaliado quanto ao domínio da língua. Muitas vezes o que o aluno acredita ser o português culto nem de perto se aproxima do que veicula o livro didático e a gramática.

Na dissertação de mestrado de Sartin (2008), é possível observar como esse fenômeno da discrepância entre normatividade e uso se dá quando a autora aplica testes de reconhecimento da função da estrutura *para + infinitivo*. Muitos docentes respondiam categoricamente ser oração subordinada adverbial final e uma massa de docentes sequer conseguia identificar função possível naquelas estruturas. Respostas, como *coordenada concessiva*, *preposição de movimento*, dentre outras estranhas respostas, puderam ser encontradas.

Retomando nosso foco de discussão neste texto, constituí uma amostra aleatória de redações solicitadas em exames vestibulares, as quais determinariam ou não o ingresso do aluno em cursos universitários muito concorridos. Essa amostra reflete o subconjunto das melhores provas, o que permitirá refletir sobre a percepção da "inovação" e "erro" à luz do julgamento da banca examinadora.

Lidar com a forma como as pessoas organizam sua fala e sua escrita equivale em grande medida a lidar com a forma como as pessoas organizam e organizaram suas mentes ao longo dos tempos. A esse respeito manifestam-se alguns funcionalistas dentre os quais destaco Dik (1981: 6):

> *quando a língua é separada do contexto social natural em que é usada e adquirida, qualquer forma de aprendizado torna-se um mistério que não se pode compreender senão assumindo-se que a língua esteve aí presente o tempo todo, na forma de uma estrutura geneticamente pré-programada da mente humana (Dik, 1981:6).*

---

[85] Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. Email: mceliah@usp.br

Nesta comunicação tratarei, nesta ordem, da correlação como processo de combinação de orações, das decisões de alunos na construção de sequências correlativas e, como consequência, do que essas decisões podem implicar para professores de português num contexto de avaliação.

Os manuais apresentam a combinação de orações organizada em dois grandes processos: coordenação e subordinação. O critério subjacente para sua distinção é invariavelmente apontado como o da dependência sintática.

A linguística refuta essa bipartição, mas assume o critério da dependência como legítimo. Hopper & Traugott (1993:170) propõem a combinação de dois critérios para o estabelecimento de um *continuum* de orações: dependência e encaixamento. Dividem, então, os processos de combinação oracional em três tipos: parataxe, hipotaxe e subordinação.

Parataxe evidencia independência entre as orações que compõem a sequência; *hipotaxe* virá expressa pela interdependência entre as orações combinadas, havendo uma oração-núcleo e uma ou mais orações com relativa dependência; e *subordinação* apresentará o máximo grau de dependência porque a oração subordinada funciona como constituinte da oração-matriz.

Poderíamos incluir o processo de correlação no mesmo ponto do *continuum* em que está a hipotaxe, pois há entre as duas sentenças uma conexão sintática por interdependência. Ocorre que essa interdependência não é tão lassa como aquela demonstrada pela hipotática prototipicamente temporal, cuja demanda pela noção de tempo não é premente. Para que discutamos a questão, busco esteio nas explicações de Dias & Lima-Hernandes (2010) e faço uma transposição para casos que envolvem a conjunção coordenativa prototípica *mas*.

Segundo Dias & Lima-Hernandes (2010), em sua acepção mais estrita, a correlação deve ser considerada um processo de raiz pragmática e cognitiva, portanto uma estratégia discursiva

> *é um processo de ligação entre duas porções informativas conectadas extrinsecamente por dois elementos: um elemento morfossintático (conjunção subordinativa) e um elemento psicológico que funciona como gatilho de uma segunda porção informativa num molde previamente projetado (Dias & Lima-Hernandes, 2010, s/p.).*

Seu caráter sintático seria uma pista para captação do processo de organização informacional com base em projeções mentais feitas pelo falante tendo em vista a bagagem pragmática de seu interlocutor e seus objetivos. A sintaxe seria, assim, o *locus* ideal para a recolha de pistas discursivas.

Nesse sentido, pistas do que o falante considerou importante, do que quis deixar em segundo plano, do que não disse, inclusive, estariam disponíveis na cena interacional. Então, se o falante estabelece a ligação entre porções informativas por meio do processo de correlação, ele está focalizando e dando relevo ao que considera mais proeminente para seus objetivos comunicativos. No entanto, ele faz isso levando em consideração os canais de recepção, ou seja, projeta sua suposição sobre o que o interlocutor captará e sobre o modo como reagirá.

Sendo assim, embora no texto meu objetivo seja tratar do tema numa simplicidade expositiva, a correlação enquanto processo revela-se complexo na medida exata de seus efeitos. Ao mesmo tempo em que estabelece a ligadura sintática entre duas orações, também sinaliza o cuidado do falante durante a tradução de seus objetivos comunicativos em aparato sintático; mas não é só isso, também sinaliza o cuidado com a atenção de seu interlocutor, dando relevo a determinada porção informativa.

São operações superpostas e simultâneas que devem ser codificadas sintaticamente de modo econômico tendo em vista o aparato mental do outro que escuta e reage. As funções discursivas de foco e relevo são, então, mobilizadas para que o falante diga algo relevante, seja econômico, objetivo, claro e compreensível.

Ainda que seja um processo complexo e econômico selecionado pelo falante, ele não tem liberdade total de seleção dos itens que estabelecerão a correlação sintática. Segundo Dias & Lima-Hernandes (2010), o emprego de uma das porções exige que o seu par seja também exibido na sequência comunicativa (exemplificam com *não só... mas também*, *tanto...que* e *tão...que*), mas é possível a alteração de um dos itens dos pares em alguns casos para o propósito específico de ser expressivo.

A preocupação de Dias & Lima-Hernandes, na verdade, é evidenciar que a correlação é uma resposta a processos discursivos, como focalização e relevo informacional, sem perder de vista a cena da interlocução. Justamente por isso, não se deve ignorar que, dada a história do ensino de língua

portuguesa que prioriza padrões específicos de uso, o cuidado na seleção da estratégia de correlação deve existir a depender da situação comunicativa.

Resultados de pesquisas científicas (Labov, 2001[86] e Androutsopoulos, 1999[87], a título de ilustração) mostram que a propagação de uma inovação depende sempre de valores associados. Labov, por exemplo, é categórico ao afirmar que todas as comunidades estigmatizam novas formas linguísticas, ainda que em extensão diferente. Lima-Hernandes (2005) também se fez essa pergunta com relação ao emprego da palavra *tipo* e notou que a estigmatização existe, sim, mas ela só afeta os padrões funcionais discursivos (como marcadores conversacionais), e que padrões funcionais mais gramaticais (como preposições) são empregados inclusive por falantes cultos em artigos científicos. Seria de fato o grau de gramaticalização mais alto livre de estigmas e preconceitos linguísticos?

Tendo em vista que os pares correlativos foram ecoados como modelares por alguns séculos nas gramáticas e, consequentemente, nos livros escolares, os usuários que não estabelecem essa correlação de um modo 'apropriado' (ou *correto*, para manter o rótulo tradicional) nos casos de regra categórica (em que não se aceita a alteração dos elementos dos pares correlativos) certamente seriam alvos de estigmatização ou, a depender do contexto discursivo, sofreriam sanções.

No trabalho diário com *corpora* variados de língua portuguesa, pude notar que correlações inovadoras também vão se sedimentando na gramática. Aqui, restringir-me-ei ao gênero "redação vestibular", por ser um contexto de produção em que a normatividade exerce uma pressão mais forte sobre o produtor do texto. Dado o amplo número de casos de correlação, optei neste trabalho por focalizar trechos em que a conjunção adversativa prototípica fosse empregada para estabelecer a correlação.

A justificativa para essa escolha repousa no fato de que o item *mas* encontra-se indexado no conjunto das conjunções coordenativas adversativas e, por aparecer em processos correlativos, poderia ser uma evidência para a validade da hipótese parataxe. Se essa validação se concretizar, poderemos ter encontrado pistas sobre o papel da correlação no *continuum* de Hopper & Traugott (1993): a correlação seria uma estratégia necessária para que uma estrutura paratática se gramaticalizasse num maior grau.

2. Gatilhos sintáticos de mudança: a conjunção *mas*

Muitos são os linguistas que se detiveram no estudo da conjunção coordenativa *mas*, que passa de advérbio intensificador a conjunção contrastiva. Castilho (1997) esclarece que paralelamente ao sentido de intensificador havia ainda um sentido inclusivo (por exemplo: minha filha está pra casar **mais** o filho do Manuel cargueiro). Essa dupla funcionalidade teria favorecido a gramaticalização de uma conjunção de contraste, graças à proximidade da negação, que, por metonímia, deflagraria essa mudança. Castilho está nessa explicação apontando uma causa sintática como gatilho para a reanálise que faz *mas* ser interpretado como um conector de contraste (Rocha, 2001).

Buscando um contexto propício para que esse contraste emergisse entre orações seria aquele em que o período já trouxesse a aproximação de duas ideias contrastivas, como em "Fulano não vai mais, eu vou". Há, claramente, o contraste de polaridades engatilhando a mudança da fronteira sintática.

Vejamos o seguinte dado recolhido de redações vestibulares:

(1) a honra praticamente **não** existe **mais**, **somente** o interesse por riqueza, beleza e vaidade (Fuvest).

O advérbio *mas* apresenta-se próximo a um item de polaridade negativa, mas, na sequência seguinte, está um item inclusivo. A primeira oração e a segunda contrastam pela polaridade, independentemente da presença do advérbio intensificador *mas*. Parece plausível afirmar que o advérbio poderia ter sofrido uma mudança de fronteira sintática, passando a ser reanalisado como membro da segunda oração e não da primeira. Iniciando a segunda oração, que contrasta em polaridade, ele passa a sinalizar esse mesmo contraste.

Mas sua história não se conclui aí. Esse item segue assumindo funções discursivo-conversacionais cada vez mais complexas. Observemos os seguintes padrões funcionais identificados em estruturas

[86] "As comunidades diferem na extensão com que estigmatizam as novas formas da língua, mas eu nunca encontrei ninguém que as recebesse com aplausos" (Labov, 2001:6).

[87] "A gramática (..) é aberta, fortemente suceptível à mudança e intensamente afetada pelo uso que lhe é dado no dia-a-dia, respondendo a pressões diversas - cognitivas, comunicativas, estruturais e sociais, que continuamente interagem e se confrontam". (Androutsopoulos, 1999:116)

correlativas e perguntemo-nos se seriam padrões derivados da rota de intensificação ou da rota de ligadura de ideias contrastantes.

a) não que ... mas – na primeira oração, tem-se uma avaliação do falante a qual lassamente se liga à linha de desenvolvimento anterior. Essa ligação frouxa faz parecer que se trata de uma digressão, ou mesmo um momento de avaliação. Somente a segunda porção informativa estabelece uma relação mais justa com o que foi dito previamente. Dado esse caráter digressivo, é possível aventar o apagamento da sequência "quero dizer" entre os itens *não* e *que*, como apresentado no exemplo (2a). Estruturalmente identificamos dupla negação (polaridade positiva) seguida de afirmação. São, em suma, duas declarativas sequenciadas. Não há contraste, há focalização. Duas orações declarativas com ênfase na segunda. É o *mas* um focalizador, portanto. O verbo *dicendi* é condição *sine qua non* na primeira oração.

(2) hoje em dia com meus filhos, parece que é automática a busca da melhor formação, **não que** isso já **não** acontecesse, **mas** ficou mais fácil. (FATEC)

(2a) ... formação, **não** *quero dizer* **que** isso já não acontecesse, **mas** ficou mais fácil.

(3) Com o avanço tecnológico, livros e revistas técnicos perdem seu lugar para sites na internet. **Não que** eles **não** sejam mais usados, **mas** é que facilidade de encontrar respostas faz aumentar o interesse dos jovens. (FATEC)

(4) **Não que** todos os brasileiros sejam desonestos, **mas** devemos estar atentos. (FUVEST)

(5) Poderia estar começando este texto com a importância da família e de sociedade para a formação do caráter dos cidadãos. **Não que** esses segmentos não influenciam a sua formação, **mas** o que realmente conta são as atitudes tomadas no decorrer da sua vida. (FUVEST)

(6) Não podemos passar a vida sem ter entrado em uma faculdade, ter se casado, ter filhos, trabalhar no que gosta, etc... **Não que** seja uma regra, **mas** simplesmente para que não nos sintamos frustrados. (FATEC)

(7) Não procuram empregos,não procuram se interessar, ou quando se interessam, esquecem dos objetivos para construir aos poucos, **não que** seja errado sonhar com um futuro bom, **mas**, se por algum segundo se esquecerem de agora, amanhã não será nada. (FUVEST)

Dois casos encabeçados por *não que* assumiram codificação diversa na combinação de orações. São exemplos que não são seguidos pela conjunção adversativa *mas*.

(8) Os idosos têm mais bagagem de experiência de vida do que um jovem que passa a maior tempo on line. **Não que** a internet **não** seja uma ferramenta de conhecimento. (FATEC)

(9)Outro fato importante é a proibição de menores ao volante, **não que** seja contra aqueles que são responsáveis, **e sim** daqueles que usam o carro para disputar os famosos rachas em vias públicas. (FATEC)

b) não... mas – duas orações ligadas por correlação que dão maior grau de destaque à oração adversativa. A oração adversativa assume um estatuto de polaridade positiva na codificação do encadeamento sintático. Há contraste implicado entre dois predicativos de natureza diversa, ou seja, não está implicada a desconsideração da primeira infomação. Trata-se de uma fonte de conhecimento não única, mas mais usada.

(10) De certa forma o livro é uma fonte de conhecimento, **não** é a única, **mas** é uma das mais usadas em toda a esfera de ensino. (FUVEST)[88]

c) não... mas sim – como no caso anterior, mas aqui temos um caso explícito de contraste por meio da exposição clara de advérbios em correlação. Também o item tipicamente adversativo enfatiza a informação de polaridade positiva desse contraste estabelecido.

(11) ... é o primeiro passo **não** para mostrar que somos ignorantes, **mas sim** expor que estamos com a mente aberta. (FATEC)

---

[88] é uma fonte de conhecimento não única, mas mais usada. Nível do adjunto adnominal.

(12) Por sabermos mais que as pessoas **não** têm que humilhar alguém, **mas sim** passar nossos conhecimentos. (FATEC)

(13) Hoje em dia **não** aprendemos só através dos livros, **mas sim** também pela internet. (FUVEST)

(14) **Não** digo que é totalmente ruim a existência desses jogos, **mas sim** que deveria ser controlado. (FATEC)[89]

(15)Também quero expor um último ponto, **não** julgar a pessoa pelos erros, **mas sim** pelas suas qualidades . (FUVEST)[90]

d) nada contra... mas – como nos casos anteriores, tem-se um item de polaridade negativa correlacionando-se com a conjunção *mas*, que parece assumir novamente a polaridade positiva. A oração introduzida por *mas* sinaliza o principal argumento para ser contra.

(16) Com cliques conheci outras culturas - Europa, Ásia, América - sem falar que é possível viajar através do telescópio virtual do google (...) sem falar nas plugadas nos orkut da vida, msn. **Nada contra**, **mas nada** melhor do que o bom e velho futebol. (FATEC)

(17) A ciência se multiplica em níveis surpreendentes graças à capacidade de armazenar o conhecimento. **Nada contra** o velho e bom livro, **mas** sou um internauta plugado na 'net'. (FUVEST)

e) tudo bem que não ... mas – como nos casos anteriores a oposição é puramente um recurso argumentativo, uma estratégia discursiva adotada pelo falante. O contraste é explicitado, mas o item *mas* permanece encabeçando a oração de polaridade positiva.

(18) Se a maioria das pessoas fosse sedentária, não haveria mundo para se viver, não haveria fábricas, carros e nem roupas. **Tudo bem que não** haveria poluição também, **mas** haveria muita sujeira. (FUVEST)

Considerações finais

A dinâmica da língua não pode ser detida pela normatividade escolar. E essa normatividade ecoa um modelo não-fechado que acaba sendo estendido a muitas instâncias do uso.

Do ponto de vista do professor, noto que a correlação não-normativa não é estigmatizada, mas parece ser percebida como estratégia argumentativa refinada, daí a alta avaliação conquistada por esses textos.

Então, do ponto de vista da escola e de seu ensino normativista, o peso da tradição parece ser menor em recursos sintáticos mais elaborados, como é o caso da correlação que pressupõe uma combinação específica de duas informações combinadas pelos operadores em sintonia.

O livro didático e toda a normatividade veiculada na escola, nessa perspetiva, parecem ser tidos como um exemplo de como se pode resolver problemas muito mais do que o modelo a ser seguido. Caso similar de classe que sofreu mudança acentuada pode ser lido em Lima-Hernandes (2005) com a palavra *tipo*, que se gramaticaliza de substantivo (Ex.: Conheci um *tipo* muito interessante) a classificador (Ex.: compramos um livro do *tipo* ajuda), e depois de conjunção (Ex.: Aquele rapaz fala *tipo* o presidente da república) a preposição (Ex.: Na feira de automóveis, encontrei muitos carros baratos, *tipo* uno, fit e palio.).

Do ponto de vista linguístico, abre-se um caminho interessante de investigação por envolver não apenas a combinação de orações, como se esperava no princípio desta pesquisa, mas também um processamento cognitivo bastante refinado a serviço da argumentação.

---

[89] Este exemplo pertence ao grupo 1.

[90] Pelo aspecto formal, este exemplo pertenceria ao grupo 3, mas pelo aspecto funcional pertenceria ao grupo 2.

Referências bibliográficas

ANDROUTSOPOULOS, J.K. Grammaticalization in young people's language. The case of German. [1999]. In: http://www.rzusu.uni-heidelberg.de/~iandrout/papers/gramm.html, consultado em 08.06.2000.
DIAS, Nilza Barrozo & LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Flexão como processo de expressão de relações e valores. Texto produzido para o Projeto *Gramática do Português Falado* em 2008 (no prelo).
DIK, Simon. *Functional Grammar*. Dordrech: Foris, 1981.
LABOV, William. 2001. *Principles of Linguistic Change*, vol III: Social Factors. Malden and Oxford: Blackwell.
LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *A interface sociolinguística/gramaticdalização - estratificação de usos de tipo, feito, igual e como sincronia e diacronia*. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.
ROCHA, Ana Paula. Gramaticalização da conjunção mas: reflexões a partir do Sweetser (1991). *Domínios de lingu@gem. Revista Eletrônica de Linguística*. Ano I, número 2, 2000.

A importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo – o caso da coordenação[91]

Rosária Correia[92]
Elisabete Neves[93]
Madalena Teixeira[94]

1. Introdução

Parece estar a enquistar-se na mente de alguns professores e de alguns alunos que o ensino e a aprendizagem da gramática se revela um percurso sinuoso, desprovido de "utilização real", sendo as aulas, em que esta temática é trabalhada, consideradas penosas, quer para docentes, porque não vislumbram nem em provas periódicas escolares nem em provas nacionais o sucesso pretendido, quer para discentes, na medida em que muitos continuam a considerar desnecessária a sua aprendizagem, logo uma "perda de tempo (…), uma seca"[95].

De facto, não é raro ouvirmos professores mencionarem que os seus alunos escrevem com muitas lacunas, que a sua produção textual evidencia incorreções, seja de ordem sintáctica, seja de ordem morfológica e ortográfica, que o acto da leitura mostra deficiências que radicam no não reconhecimento automático das palavras (o que nos leva a colocar a hipótese de um desenvolvimento da consciência fonológica inadequado) e que desconhecem as regras do funcionamento da língua. A adicionar a este contexto, temos os resultados obtidos em provas de aferição, no 1.º e no 2.º Ciclos, em exames do 9.º ano, nos resultados de PISA e em outros estudos efectuados neste domínio. Assim, afigura-se-nos lícito afirmar que esta é uma realidade escolar contundente à qual a comunidade docente não deve e não pode alhear-se, reflectindo e buscando estratégias que se possam traduzir no sucesso dos alunos, nestas e noutras matérias, uma vez que a língua portuguesa é transversal ao currículo.

Por esta razão, este estudo tem por objetivo salientar dois aspetos essenciais: a importância da transformação do conhecimento intuitivo em conhecimento explícito, dando enfoque às frases complexas, e a influência e contributo proporcionados pelo desenvolvimento da competência do conhecimento explícito da língua – CEL - para o desempenho de competências fundamentais, como a leitura e a escrita.

Com efeito, consideramos que o ensino e a aprendizagem da gramática[96] potencia o desenvolvimento de competências, neste caso, linguísticas que permitirão «executar as tarefas e atividades necessárias para lidar com as situações de comunicação em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes» (Conselho da Europa, 2001: 147). Para tanto, este estudo apoia-se na aprendizagem do CEL sem recurso à metalinguagem gramatical, por crianças do 1.º Ciclo, e num enquadramento teórico defendido por Inês Duarte (2008) e João Costa (s/d). Centremo-nos, então, na área que reporta ao Funcionamento da Língua, nos programas, e ao Conhecimento explícito, no Currículo Nacional do Ensino Básico, e ao que Inês Duarte (2008: 18) designa como "Consciência Linguística", na medida em que esta se situa "entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização".

2. Do conhecimento implícito ao conhecimento explícito

Quando um aluno inicia o processo de aprendizagem escolar, já tem determinados conhecimentos de regras gramaticais, ainda que de uma forma não consciente - conhecimento intuitivo/implícito. Com a ajuda do professor, esses conhecimentos transformar-se-ão em conhecimento explícito, na medida em que possibilitam «pensar sobre as propriedades formais da língua (consciência linguística)» (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:49), pois apresentam um domínio considerável de estruturas, em situações de

---

[91] O trabalho que aqui se apresenta foi revisto e aumentado, tendo ocorrido a sua 1.ª publicação no volume de actas do 8.º Encontro Nacional de Professores de Português promovido pela Associação de Professores de Português.
[92] Agrupamento de Escolas de Caxarias (PNEP)
[93] Agrupamento de escolas de Alcanena (PNEP)
[94] Instituto Politécnico de Santarém – ESE; Universidade de Lisboa – CEAUL/CAPLE
[95] Retirado de uma investigação, que pretende conhecer as representações discursivas de alunos – 2º e 3º ciclos - sobre a importância do conhecimento gramatical (em fase de estudo).
[96] Entenda-se, aqui, por gramática o conjunto de princípios que regulamentam a morfologia, a fonologia e a sintaxe de uma língua.

comunicação - vocabulário, sintaxe e articulação das palavras -, isto é, o aluno já compreende e já produz enunciados orais (Duarte, 2008).

Nesta fase da aprendizagem, o aluno é portador de um conjunto de experiências e atitudes, perante a aprendizagem, geradoras de expetativas que lhe permite construir representações do que é a leitura e a escrita, sendo capaz de formular juízos sobre o funcionamento da língua. Por esta razão, cabe ao professor do 1.º Ciclo, a função de criar condições para que o «conhecimento linguístico se converta num conhecimento explícito» (Costa, M.A.,s/d:169), levando o aluno a transformar o conhecimento intuitivo que possui da língua materna em conhecimento explícito, através da reflexão e do pensamento, fomentando o desenvolvimento progressivo da consciência linguística.

A consciência linguística tem um papel transversal, na medida em que está diretamente ligada ao «desenvolvimento das competências de uso da língua», que por sua vez abraçam «o domínio da norma padrão da língua de escolarização», sendo elas consideradas um pré-requisito de sucesso na *performance* da leitura e da escrita, «o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio[97]», que reporta a aspetos da língua que se desenvolvem mais tarde, como o caso de situações específicas do uso língua e de contextos de mudança, «o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua», que nos remete para um contexto de aprendizagem semelhante ao anterior, particularizando, agora, os elementos de prosódia e expressões de cortesia e delicadeza, prestando igualmente atenção à eficácia que o estímulo a atividades de escrita tem nesta fase, o «desenvolvimento de competências de estudo», como são exemplos o saber destacar o principal do acessório, fazer esquemas, tirar apontamentos/notas, resumir, acompanhar o fio condutor de uma ideia, quer no discurso escrito, quer no discurso oral, e «a aprendizagem de línguas estrangeiras» (Duarte, 2008:10).

Assim, parece-nos lícito afirmar que o desenvolvimento da consciência linguística, em sala de aula deve refletir a aplicabilidade do conhecimento gramatical ancorado nas diferentes competências a desenvolver, o que, de acordo com o João Costa, trará *resultados bastante benéficos*, uma vez «o ensino explícito da gramática pode constituir fator facilitador e despoletador do desenvolvimento de competências de escrita, leitura e oralidade» (Costa, J., s/d:161).

2.1. O desenvolvimento de competências

A noção de competência surge precisamente para designar o conhecimento que um falante tem sobre o sistema da sua língua, isto é, das suas estruturas e regras, associando-lhe a noção de desempenho, o seu uso concreto em situações reais de comunicação (Chomsky, 1965, 1968). Claro está que esta noção apresenta um distanciamento entre o conhecimento e a prática e não tem em atenção a função social de uma qualquer língua. Por esta razão linguistas de outras áreas revestiram a noção de um caráter comunicativo, por um lado, uma vez que também é «o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que acomodam a utilização da fala num enquadramento social» (Galisson & Coste, 1993:134), e linguístico, por outro lado, na medida em que esta é a competência que permite que o falante produza os seus discursos com espontaneidade – capacidade de usar a linguagem com exatidão - e elaboração – capacidade de usar estruturas linguísticas complexas (Andrews, 1997).

Como o Conselho da Europa (2001) preconiza que para o uso de uma língua é importante que os falantes desenvolvam competências gerais e competências comunicativas, tendo em conta três componentes: a sociolinguística, que diz respeito «ao conhecimento e à capacidade exigidos para lidar com a dimensão social do uso de uma língua» (ibidem: 169), a pragmática, que se refere «ao uso funcional dos recursos linguísticos (…) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais» (ibidem: 35) e a linguística, que se relaciona «não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (…), mas também com a organização cognitiva e o modo como esse conhecimento é armazenado (…) e com a sua acessibilidade» (ibidem: 34), torna-se essencial trabalhar com os alunos as competências lexical, que «consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais» (ibidem:159), gramatical que é «definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade de os utilizar» (ibidem:161), semântica que concerne à «consciência e o controlo que o aprendente possui sobre o significado» (ibidem:165), ortográfica, que «envolve o conhecimento e a capacidade de perceção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos» (ibidem:167) e ortoépica, que se prende com a correção da pronúncia.

[97] Como é o caso das frases passivas, relativas restritivas e algumas adverbiais.

3. Fases do ensino/aprendizagem da gramática

Como referimos anteriormente, a transformação progressiva do conhecimento intuitivo em conhecimento explícito, do aluno, muito fica devedora ao professor. Assim, é essencial que essa transformação e sequentes aprendizagens ocorram faseadamente.

Sonsoles Fernández (1987), mencionado por Fonseca (2004), refere três etapas, sendo as duas primeiras (*praticar* e *descobrir*) consideradas pelo autor supra referido como estando «ao nível da gramática implícita» e a terceira (*sintetizar*) «ao nível da gramática explícita» (Fonseca, 2004: 119).

(i) *praticar* – utilizar a Língua em diferentes contextos, sempre com o cuidado de "apresentar os melhores modelos", tanto na oralidade como na escrita.

(ii) *descobrir* – comparar regularidades/irregularidades - paralelismos, diferenças, semelhanças, casos particulares de funcionamento - e refletir sobre isso;

(iii) *sintetizar* – descobrir as regras gerais e depois as exceções - atingir a metalinguagem gramatical.

Independentemente das diversas fases do ensino e da aprendizagem, estabelecidas por diferentes autores, a *descoberta* certamente potencia uma consciencialização linguística adequada, na medida em que o aluno tem a possibilidade de experienciar ocorrências e registos linguísticos que servem as suas necessidades comunicativas. Não obstante esta situação, as atividades promotoras do desenvolvimento da consciência linguística podem não exigir o recurso à metalinguagem, conforme, inclusivamente, já indicam os novos *Programas de Português para o Ensino Básico*[98].

Concordamos com Inês Duarte (2008) ao sugerir que as oportunidades proporcionadas às crianças devem incentivá-las a questionar a língua e a forma como esta é usada, assim como devem ainda funcionar como "ponto de partida" para refletir e consequentemente contribuir para a construção do pensamento científico. Assim sendo, deve começar-se por (i) questionar a criança sobre um conjunto de dados que lhe foi fornecido ou apresentar um problema a partir de um enunciado oral ou escrito; (ii) levar a criança a observar a situação-problema; (iii) conduzir a criança a formular hipóteses a partir do conhecimento intuitivo da língua que já possui; (iv); testar as hipóteses e selecionar a mais adequada; (v) validar a hipótese, pela observação de dados novos passíveis de generalização; (vi) proporcionar à criança atividades que lhe permitam exercitar o conhecimento atingido; (vii) no momento adequado deve avaliar-se a aprendizagem relativa à pergunta formulada inicialmente.

Com o intuito de poder desenvolver no corpo docente nacional a consciência da utilização de uma metodologia adequada em diferentes domínios da Língua Materna, o Ministério da Educação desenvolveu, entre 2006 e 2010 um programa de formação contínua de professores – *Programa Nacional de Ensino do Português* – que teve, entre outros objetivos, a intenção de diversificar e inovar as metodologias adoptadas no desenvolvimento das quatro competências básicas inscritas no Currículo Nacional (leitura, escrita, oralidade, conhecimento explícito da língua), crendo que estas são a base nevrálgica para a construção do conhecimento dos alunos, a fim de melhorar os resultados de leitura e escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

4. Procedimentos metodológicos

Os dados que apresentamos pretendem descrever a forma como foi implementado o processo de ensino e de aprendizagem das orações coordenadas no desenvolvimento das competências da *oralidade* e da *escrita*, durante o ano letivo de 2007/08 no âmbito do *Programa Nacional de Ensino do Português* – PNEP - em dois grupos de formação distintos - Agrupamento A e B - do um mesmo Núcleo Regional. Optámos por analisar o trabalho desenvolvido em torno das orações coordenadas, apesar de ser uma estrutura sintática já adquirida à entrada do 1.º Ciclo, em virtude de frequentemente esta ocorrência se registar numa contínua repetição de *e* em termos de produção seja escrita, seja oral. Salientamos, no entanto, que «o domínio da compreensão e da produção espontânea depende essencialmente da complexidade estrutural em questão e, consequentemente, da frequência de ocorrência dessas mesmas estruturas no meio linguístico em que a criança convive» (Sim-Sim, Silva e Nunes, 2008:22).

A amostra é constituída por 23 professores - 12 do Agrupamento A e 11 do Agrupamento B - e beneficiou do mesmo número de horas de *Oficinas Temáticas* – sete horas e meia para o desenvolvimento da *linguagem oral* e dez horas para o ensino da *expressão escrita* -, nas quais os Formadores Residentes

[98] Cf. *op. cit.*

promoveram *a reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento.*

Aos 23 professores formandos foi proposto que articulassem o desenvolvimento da consciência linguística em duas aulas distintas: uma aula de desenvolvimento da oralidade e uma de ensino da escrita.

5. Os resultados

Os gráficos 1 e 2 - Agrupamentos A e B, respetivamente - ilustram o trabalho implementado no âmbito do desenvolvimento da linguagem oral.

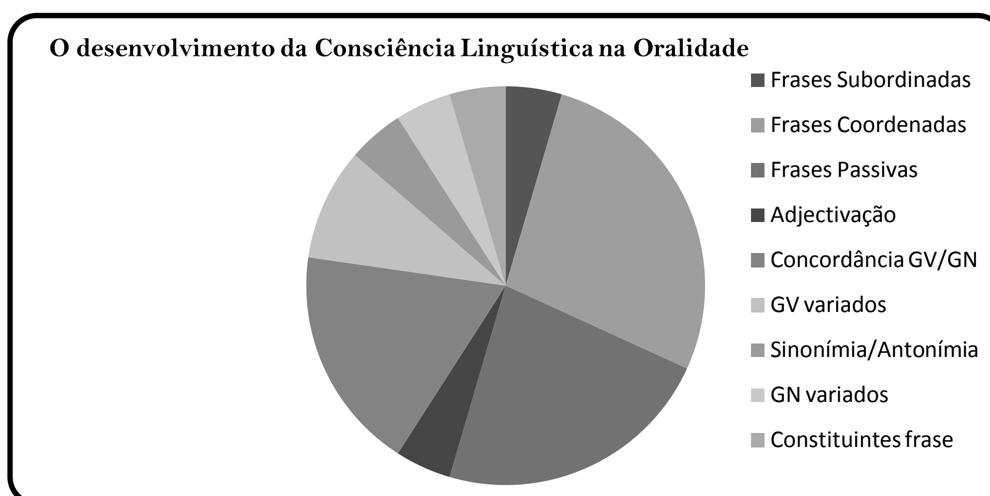


Gráfico 1

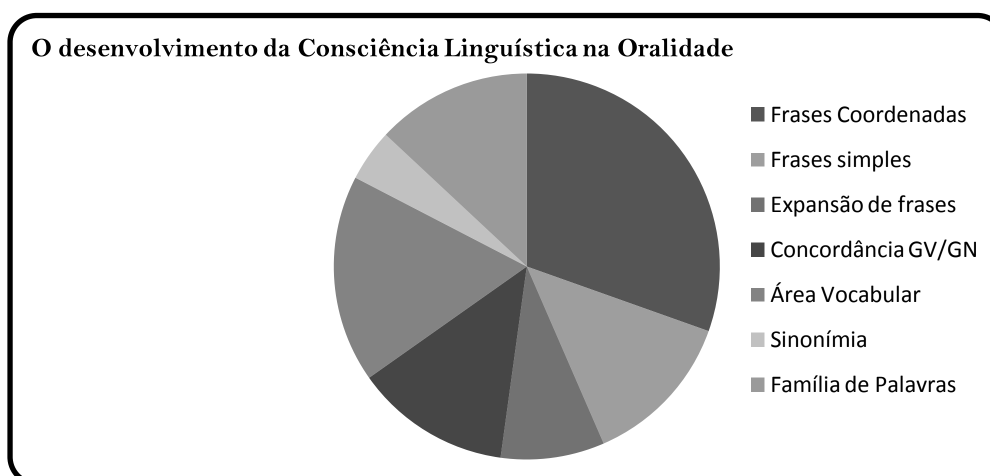


Gráfico 2

Ao analisarmos os dados, constatamos que em comum foram trabalhadas as *frases coordenadas*, a *concordância entre o GN / GV* e a *sinonímia.*

Os gráficos 3 e 4 - Agrupamentos A e B, respetivamente - apresentam o tipo de trabalho efetuado no âmbito do desenvolvimento da escrita.

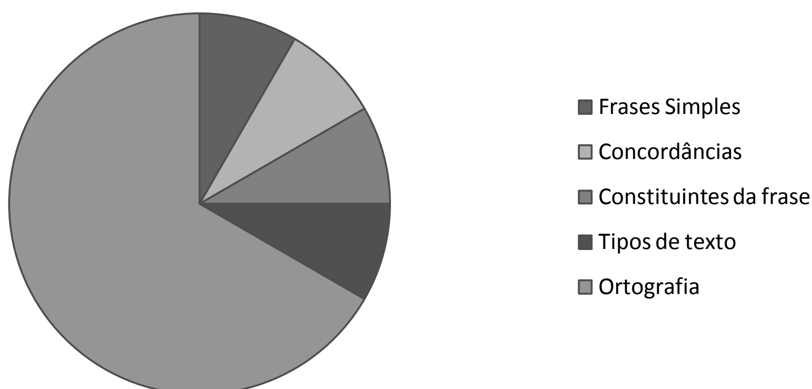


Gráfico 3

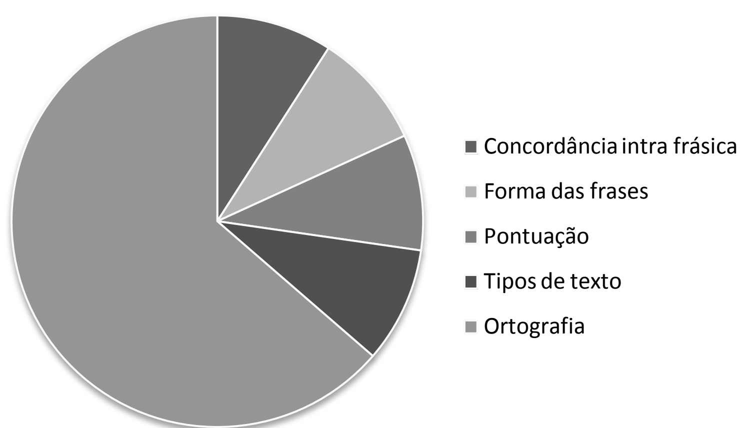


Gráfico 4

Constatamos assim, que em comum foram trabalhados diferentes *tipos de texto* e a *ortografia.*

Paradoxalmente e apesar de estarem a desenvolver competências distintas - oral/escrita -, a preocupação na seleção dos conteúdos mais trabalhados em cada uma delas prendeu-se com as dificuldades que os alunos apresentaram ao nível da expressão escrita, notando-se claramente a interdependência entre a escolarização e a linguagem, nomeadamente a relação entre o oral e o escrito numa perspetiva de desenvolvimento.

Cingindo-nos agora, ao conteúdo mais trabalhado no desenvolvimento da oralidade - *frases coordenadas* – e no cruzamento de dados resultantes das planificações efetuadas pelos professores formandos e nos registos estruturados de observação dos Formadores Residentes, constatamos que apesar da diversidade encontrada na totalidade das turmas envolvidas e das atividades efetuadas, os 23 professores formandos - 12 do Agrupamento A e 11 do Agrupamento B - adotaram a mesma metodologia.

Foi preocupação de todos os professores formandos a elaboração de planificações que privilegiassem a oralidade nas suas duas vertentes - produção e receção -, definindo objetivos coerentes de acordo com a estrutura das aulas ministradas nas quais se contemplaram também aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de atividades que promoveram o desenvolvimento da consciência linguística sem recurso à metalinguagem gramatical.

5.1. Evidências em sala de aula

Neste ponto pretendemos ilustrar, de forma simples e concreta, de que forma os formandos (um de cada agrupamento) implementaram *a reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem dos usos secundários da língua e na sistematização desse mesmo conhecimento.* Assim, neste primeiro caso, constatámos que as formandas partiram da leitura icónica para a expressão oral.

A formanda do Agrupamento A definiu os seguintes objetivos a trabalhar ao longo da aula de 90':

- Exprimir-se por iniciativa própria;

- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente);

- Organizar áreas vocabulares;

- Construir frases simples;

- Transformar frases simples em frases complexas;

- Produzir estruturas de coordenação, diversificando as conjunções.

A aula teve início com a apresentação de um cartaz - Fig.1 - a partir do qual os alunos tiveram que identificar a época festiva representada na imagem e efetuar a sua justificação. Foi feito, no quadro, o registo do vocábulo "Carnaval", a partir do qual se construiu uma área vocabular alusiva à palavra. Posteriormente, a partir das palavras ditas pelos alunos, procedeu-se à construção e registo no quadro de frases simples.



Figura 1

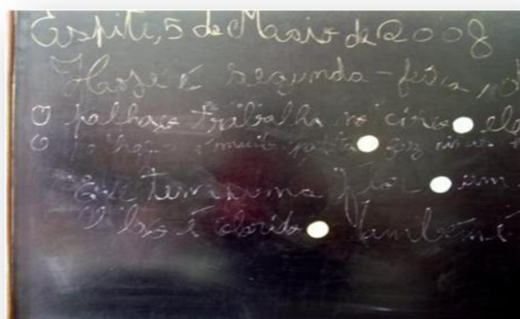


Figura 2

De seguida, a professora apresentou uma caixa que continha conjunções coordenativas - para os alunos "palavras mágicas" - "e" / "ou" / "mas" / "portanto" pedindo, posteriormente, a um aluno que retirasse um cartão e com ele ligasse duas frases - Fig.2. Todos os alunos tiveram oportunidade de construir, oralmente, frases usando a mesma conjunção. Depois, outro aluno tirou outro cartão e tentou ligar mais duas frases, sendo adotada a mesma estratégia de construção oral de frases para as restantes conjunções.

Posteriormente, e como os alunos demonstraram interesse em saber o nome das "palavras mágicas", a docente explicou-lhes, de forma muito simples, a função das conjunções e que, a sua utilização permite unir frases, ou seja, transformar frases simples em frases complexas. Para finalizar esta atividade procedeu-se, ao registo individual das frases escritas no quadro - Fig.3.

Nome : ______________________________

1 – Regista as frases que foram construídas no quadro.

2 – Regista as frases que se uniram.

Figura 3

No momento seguinte, apresentaram-se as conjunções a trabalhar na atividade subsequente – Fig. 4 -, divididas por cores, de acordo com a relação que se pretende estabelecer – copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas - entre frases simples.

Conjunções apresentadas às crianças em tiras de cartolina e divididas em cores, consoante a sua função

e	mas	ou	logo
nem	porém	ou...ou	pois
	todavia	ora...ora	portanto
	contudo	quer...quer	
		seja...seja	

Figura 4

Em grande grupo, os alunos aplicaram algumas das conjunções, partindo das frases anteriormente escritas, tendo constatado que as mesmas frases se podiam ligar de diferentes maneiras. De seguida, a turma aplicou os seus conhecimentos através do preenchimento de um pequeno texto lacunar – Fig.5 -, onde estavam omissas as conjunções, bem como transformaram frases simples em frases complexas – Fig.5, indicando que tipo de relação a conjunção em causa permitia estabelecer.

3 – Completa com as seguintes palavras : "e", "ou…ou", "mas" e "portanto".

A Joana queria ir à Serra da Estrela, _________ havia pouca neve.

Lá podia _________ fazer ski, _________ andar de trenó.

Na serra faz muito frio, _________ tem de se agasalhar.

Para se proteger do frio deve de usar luvas, cachecol ______ gorro.

4 – Transforma as seguintes frases numa só, mediante o que acabaste de aprender.

A Carlota quer ouvir as notícias. A irmã faz barulho.

____

O Afonso está doente. Ele não sai de casa.

____

A neve cai. Os meninos fazem bonecos com ela.

____

O Pedro está atento. A Inês está distraída.

____

O Bruno teve más notas. O pai ficou triste.

____

Figura 5

Por fim, a professora efetuou a avaliação da aula através do envolvimento dos alunos nas atividades propostas e nos dados recolhidos nos registos de trabalho.

A formanda do Agrupamento B definiu como objetivos a trabalhar numa aula de 90':

- Participar, em grupo, na elaboração de frases;

- Transformar frases simples em frases compostas;

- Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar as opiniões dos outros, intervir oportunamente);

- Intervir, oralmente, tendo em conta a adequação progressiva a situações de comunicação.

A aula teve o seu início com a apresentação de uma fotografia - Fig.6 - que foi colocada no quadro, pedindo-se aos alunos que a observassem atentamente, a fim de identificarem o texto icónico aí patente e de o comentarem.



Figura 6

Depois de surgir o vocábulo "Arcada", este foi registado no quadro, pela professora e deu-se início à construção de um campo lexical, pelos alunos, cujo registo também foi efetuado no quadro e a partir do qual se construíram frases simples.

Em seguida, a professora apresentou uma caixa com as conjunções: "e" / "ou" / "mas" / "portanto" / "nem" - Fig.7.

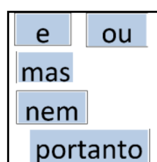


Figura 7

Foi, então, pedido a um aluno que retirasse uma das conjunções e a usasse para ligar duas das frases anteriormente registadas no quadro. O aluno escreveu a "nova" frase e os colegas registaram-na na folha de trabalho, repetindo-se o processo para todas as restantes conjunções.

Procedeu-se à leitura das frases compostas, sendo as mesmas analisadas para que todos os alunos percebessem qual a função das conjunções.

Finalmente os alunos foram convidados a aplicar os conhecimentos anteriormente trabalhados através do preenchimento de um texto lacunar, com omissão das conjunções, assim como através da transformação de frases simples em frases complexas, numa ficha de trabalho - Fig.8.

A avaliação da aula foi feita através do envolvimento dos alunos e dos dados recolhidos na referida ficha de trabalho.

Programa Nacional do Ensino do Português do 1º Ciclo do Ensino Básico
EB1

Usando as palavras da caixa completa as frases:

e, ou, mas, portanto

Todos os alunos colaboraram,_________só estão alguns na fotografia.

A Maria estava a brincar, _____ a trabalhar com a Mariana?

A Micaela _____ a Patrícia estavam com elas.

A Bárbara está a olhar,_______ a trabalhar?

O Filipe parece estar muito interessado, _______________podemos dizer:

-Bom esforço!

A Arcada está a cair,______o António ia dar-lhe uma beijoca?

O João e o Guilherme são artistas, ______estão muito pensativos.

Agora constrói uma frase, em que uses **uma palavra da caixa**:

____

Liga as duas frases, usando **uma palavra da caixa**:

A maqueta ficou muito bonita. Ela deu muito trabalho a fazer.

____

Nós fomos visitar a Arcada. Fizemos uma reprodução fiel.

____

Nome:______________________________Data:______/______/______

Figura 8

Ao analisarmos as aulas anteriormente descritas constatamos que a aprendizagem pela *descoberta* foi promovida e tal como o previsto não houve recurso à metalinguagem gramatical. Porém, as fases do ensino da gramática *descobrir* e *sintetizar* não foram concretizadas, sendo apenas operacionalizada a fase *praticar*.

Todas as aulas foram conduzidas tendo por base a apresentação de uma imagem, de um objeto, de uma fotografia ou de um cartaz, a partir do qual os alunos foram construindo *campos lexicais* relacionados com os materiais apresentados. Tendo por base os vocábulos produzidos, foram construindo frases simples que foram registadas em diferentes suportes. Posteriormente aceitaram o desafio de "unirem" as frases simples, ligando-as com diferentes tipos de conjunções coordenativas, apresentadas em material manipulável. Contudo, a utilização destas conjunções ocorreu sempre no primeiro membro coordenado, ou seja, apenas foi utilizada a coordenação *sindética*.

Os alunos constataram que a partir de um conjunto de frases simples podiam construir frases complexas, recorrendo a um conjunto restrito de conjunções, as quais poderiam ser utilizadas em diferentes contextos, quer orais, quer escritos, verificando a aplicabilidade e utilidade do conhecimento gramatical, atingindo-se, desta forma, o «grande objetivo declarado ou implícito do ensino da gramática: melhorar a expressão oral e escrita dos alunos» (Fonseca, 2004:104).

Os instrumentos de sistematização utilizados resumiram-se a "fichas de trabalho", utilizadas para avaliação das aprendizagens. Contudo, partilhamos da opinião de João Costa (s/d) quando defende que há necessidade de se construírem «pequenas tabelas» e/ou «fichas informativas» uma vez que estes instrumentos podem ser úteis para a «construção do conhecimento», havendo a necessidade de os docentes distinguirem «atividades de aprendizagem» e «exercícios de verificação de conhecimentos», a par de uma cultura de avaliação formativa.

6 - Considerações finais

Ao encaminharmos o nosso estudo para área do ensino pela *descoberta* do conhecimento gramatical, onde não advogámos a utilização de metalinguagem gramatical, não obstante o facto de ser importante que as crianças vão tomando conhecimento e, consequentemente, interiorizando determinados conceitos, pretendemos, antes, ilustrar e sublinhar a utilização do ensino da gramática como forma de desenvolvimento de outras competências, o que pressupõe tempo para treino, exercício e aplicação, uma vez que não se deve avançar para a reflexão sobre a Língua se os alunos não dominarem as suas estruturas pelo uso e pela prática.

O ensino da gramática como processo de aprendizagem é composto por distintas etapas, que devem promover a descoberta, a resposta, o estímulo e o desenvolvimento cognitivo em prol do sucesso escolar.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Fátima (2006)."Em busca do sentido perdido: para uma didática possível da oralidade". In Fernanda, Azevedo (org.) *Língua Materna e Literatura Infantil.* Lisboa: LIDEL.

ANDREWS, L. (1997). Language exploration and awarewness as a focus for cross curricular work in the secondary schoool. In: *Language awareness in the classroom.* (org.) James, C. *et al* New York: Longman. Pp. 133-139.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.* Porto: Edições Asa.

CORREIA, Rosária & NEVES, Elisabete & TEIXEIRA, Madalena. (2008). "Do conhecimento intuitivo ao conhecimento explícito. Contributo para uma análise sobre orações", 8.º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português. Lisboa: Associação de Professores de Português. CD-Rom

COSTA, João (s/d). "Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In Carlos Reis (orgs.). *Atas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português.* Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp. 149-165.

COSTA, Maria Armanda (s/d). "Aprender gramática, compreender e produzir melhor". In Carlos Reis (orgs.). *Atas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português.* Lisboa: Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, pp.167-182.

ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Nacionais.* Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.

DUARTE, Inês (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise. Com a colaboração de Maria João Freitas.* Lisboa: Universidade Aberta.

DUARTE, Inês (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

FONSECA, Eduardo (2004). " O ensino da Gramática". *Atas dos Colóquios de Língua Portuguesa (2003).* Torres Novas: ESETN, pp. 96-131.

ILARI, R.(1986). A linguística e o ensino da Língua Portuguesa. SãoPaulo: Martins Fontes.

Marquilhas, R. (1996). " A mudança linguística". In*: Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* (org.) Isabel HUB FARIA *et al.* Lisboa: Caminho. pp. 563-588.

MATEUS, M.H.M (1989-90). "Que gramática saber? Que Gramática Ensinar?". *Diacrítica*, 3-4, pp. 25-31.

NETO, A. *et all.* (2003). "Didática da Língua Materna" In. António Neto (org.) Didáticas e metodologias de educação: Conceitos especificidades e sinergias.Vol.I. pp. 63-129.

ME (1990). *Programa Ensino Básico - 1ºCiclo.* Lisboa: Ministério da Educação.

SIM-SIM, Inês; SILVA, Ana Cristina e NUNES, Clarisse (2008). *Linguagem e comunicação no Jardim de Infância: textos de apoio para educadores de infância.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

A construção passiva: usos e desvios

Antónia Estrela[99]

Introdução

As dificuldades atribuídas quer à compreensão quer à produção de orações passivas são amplamente reconhecidas, tendo sido já alvo de vários estudos. No que se refere ao português, Sim-Sim (1998) apresenta dados que mostram que as crianças de seis anos ainda manifestam dificuldades na compreensão de passivas reversíveis. Por sua vez, Correia (2003) demonstra que enunciados de matemática com exercícios formulados na voz passiva originam problemas de compreensão e posterior resolução dos exercícios.

Os problemas levantados por esta construção não se limitam às áreas da aquisição da linguagem ou a uma fase inicial da aprendizagem da língua materna. Na verdade, estendem-se por todo o percurso académico do aluno até ao Ensino Superior, tratando-se, no entanto, de problemas de diferentes tipos.

Pelos motivos expostos, julgamos ser pertinente o nosso trabalho. Pretendemos apresentar um pequeno corpus de construções passivas consideradas desviantes que foram produzidas na escrita de alunos que frequentam o Ensino Superior, ao mesmo tempo que disponibilizamos estratégias metodológicas para fazer face aos desvios em questão.

Numa primeira parte, descrevemos, ainda que de forma não exaustiva, a tipologia das construções passivas, distinguindo quatro tipos: sintática, adjetival, pronominal e infinitiva. Posteriormente, indicamos as principais funções da passiva, segundo a perspetiva de alguns autores. Seguidamente, apresentamos exemplos de desvios encontrados em textos de alunos do Ensino Superior, para depois disponibilizarmos algumas estratégias para correção dessas construções não normativas. Mostramos ainda que há várias correntes que rejeitam atualmente a utilização da passiva quer em contexto académico, quer em contexto editorial. Finalmente, defendemos a importância da utilização desta construção na medida em que tem características próprias, não existindo nenhuma outra estrutura que lhe seja totalmente equivalente.

Tipologia das construções passivas

A literatura existente apresenta várias propostas de tipologia de construções passivas: sintáctica, adjetival, pronominal e infinitiva. A caracterização destas construções nem sempre é consensual, encontrando-se diferenças dependentes de autores e correntes teóricas (Cunha & Cintra 1987; Peres & Móia 1995).

O primeiro tipo de construção passiva que interessa agora identificar – aquele que é o mais facilmente reconhecível e que consta de todos os manuais escolares – é a passiva sintática. Para se estudar devidamente a oração passiva, é importante compará-la com a sua correspondente ativa. Tenhamos então em consideração os seguintes exemplos:

1) O João leu o livro.

2) O livro foi lido pelo João.

A frase 2) é a versão passiva da frase apresentada em 1). Semanticamente, as duas frases são, no essencial, equivalentes, uma vez que exprimem a mesma predicação básica, havendo uma relação entre os elementos designados pelas expressões *João* e *livro*, assim como os mesmos valores de Tempo, Aspeto, Modo e Polaridade. Os predicadores das duas frases são formas derivadas do mesmo verbo *ler*. A expressão que assume o papel de objeto direto na ativa realiza-se como sujeito da passiva. A expressão que assume o papel de sujeito na ativa realiza-se como complemento agente da passiva na correspondente passiva. A opcionalidade do sintagma *por* poderia levar-nos a pensar que se trataria de um adjunto. Contudo, mesmo nas passivas sintáticas em que este complemento não é foneticamente realizado, o papel temático externo está implícito, como se pode comprovar através da existência de advérbios orientados para o Agente:

3) O livro foi lido atentamente.

[99] Escola Superior de Educação de Lisboa; Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (antoniaestrela@eselx.ipl.pt)

As funções semânticas são mantidas nas estruturas 1) e 2): *João* tem o papel de Agente, tendo *livro* o de Tema. A passiva é formada pelo verbo *ser* e o particípio passado.

A possibilidade de haver a correspondente passiva de uma frase ativa depende do verbo utilizado, pois nem todos são compatíveis com esta estrutura. Assim, para haver uma passiva, para além das restrições aspetuais que estão implicadas, o verbo em questão tem de ser transitivo, isto é, um verbo com um argumento interno com a função sintática de complemento direto. São, portanto, excluídas, entre outras, passivas formadas com formas participiais de verbos inergativos, ou seja, verbos que selecionam um argumento externo com a função gramatical de sujeito (4), de verbos inacusativos, ou seja, verbos que selecionam um argumento interno que ocorre com a função gramatical de sujeito (5) e de verbos que selecionam argumentos internos preposicionais (6) (Mateus *et al.* 2003):

4) *O João foi trabalhado.

5) *O João foi desmaiado.

6) *O João foi interferido.

Estas restrições assumem particular importância se tivermos em conta que são, muitas vezes, ignoradas pelos nossos alunos, como adiante veremos.

Podemos, ainda, distinguir dentro da passiva sintática, a pessoal da impessoal. Na primeira, o argumento interno é interpretado como sujeito e ocupa a periferia esquerda da frase, como pudemos ver no exemplo 2) acima. Na passiva impessoal, o argumento interno ocorre em posição pós-verbal, como se mostra no exemplo 7):

7) Foi lido o livro pelo João.

Passando agora para a passiva adjetival (resultativa ou de estado), constatamos que se trata de uma construção que partilha características com a passiva sintática (10) e com a passiva pronominal (11), que será descrita mais abaixo: o constituinte com a função gramatical de sujeito corresponde ao argumento interno direto do verbo. Os exemplos 8) e 9) correspondem a passivas adjetivais:

8) Os ficheiros estão corrompidos.

9) Os ficheiros ficaram corrompidos.

10) Os ficheiros foram corrompidos.

11) Corromperam-se os ficheiros.

Em Mateus *et al* (2003:533), segue-se a ideia de que a forma participial nas passivas adjetivais é um adjetivo (e não um verbo como na passiva sintática), "formado por um processo morfológico de conversão". Vários argumentos são apresentados nesse sentido. As passivas adjetivais admitem formas participiais com o prefixo *in* que não correspondem a verbos em português (12); formas participiais com sufixos diminutivos (13) e formas participiais derivadas de verbos inacusativos (14):

12) A obra de requalificação continua inacabada.

13) A casa está limpinha.

14) A rapariga ficou desmaiada no chão.

Contraste-se estes exemplos com os seguintes, que dizem respeito a passivas sintáticas:

15) *A obra de requalificação foi inacabada.

16) *A casa foi limpinha.

17) *A rapariga foi desmaiada no chão.

No que diz respeito à passiva pronominal, a função de sujeito é desempenhada pelo argumento interno do verbo - característica fundamental da passiva -, o que se pode ver pelo facto de ser o argumento interno que controla a concordância verbal:

18) Resolveram-se todas as questões problemáticas.

19) Resolveu-se a questão problemática.

Como se pode constatar pelos exemplos apresentados, o argumento interno tem obrigatoriamente traços de terceira pessoa. Considera-se ainda que é o clítico – *se* que recebe o papel temático externo do verbo.

A presença desse papel temático externo é visível quando utilizamos um advérbio orientado para o sujeito:

20) Resolveram-se todas as questões problemáticas calmamente.

Nos exemplos em que temos presente a terceira pessoa do singular, a interpretação torna-se ambígua, oscilando entre uma leitura passiva (22) e uma leitura impessoal (23):

21) Resolveu-se a questão problemática.

22) Foi resolvida a questão problemática.

23) Alguém resolveu a questão problemática.

A passiva pronominal nunca ocorre com um agente da passiva realizado, enquanto, por exemplo, a passiva sintática impessoal pode apresentar esse agente realizado foneticamente.

Peres e Móia (1995) consideram que certas construções com formas verbais infinitivas têm uma estrutura de tipo passivo, uma vez que o segundo argumento do verbo está associado à posição de sujeito. Será, portanto, uma construção passiva aquela que é destacada a seguir:

24) Esta situação é difícil de prever.

É uma infinitiva dependente de um predicado adjectival, em que o sujeito da frase matriz está associado à função sintática de sujeito da frase encaixada (infinitiva). Os autores apresentam alguns argumentos a favor de análise passiva deste tipo de construção. Em primeiro lugar, a oração em questão apenas é possível com verbos verdadeiramente transitivos. Note-se a agramaticalidade do seguinte exemplo:

25) *Esta situação é difícil de escapar.

Para além disso, a oração não é possível com um Agente realizado na posição de sujeito:

26) *Esta situação é difícil de o João prever.

É ainda possível, em alguns contextos, a ocorrência de um agente da passiva:

27) Esta situação é difícil de prever por quem quer que seja.

A estrutura encaixada está em variação livre com outras estruturas passivas:

28) Esta situação é difícil de prever.

29) Esta situação é difícil de ser prevista.

30) Esta situação é difícil de se prever.

Feita uma tipificação não exaustiva das construções passivas, é importante referir quais são as suas principais funções.

Funções da construção passiva

As funções atribuídas à construção passiva que mais facilmente se encontram na literatura são a topicalização do objeto da ativa e a despromoção/apagamento do sujeito da ativa. Esta supressão do sujeito da ativa origina a denominada passiva curta que se distingue da passiva longa precisamente porque não apresenta o complemento iniciado pela preposição *por*. Correia (2003) destaca o grande número de passivas curtas existentes nos manuais escolares. De facto, a maior parte das passivas constrói-se sem agente, segundo resultados com base em corpora (Biber et al 1999). Quer na oralidade, quer na escrita, a passiva sem o agente expresso predomina sobre a passiva com agente expresso. A primeira será, assim, uma boa opção se o agente não for conhecido, se não for importante, ou se não se quiser revelar. Para além disso, pode tratar-se de uma informação já conhecida ou facilmente recuperável pelo contexto, pelo que não importa voltar a repeti-la.

A focalização sobre o processo é outra das funções da passiva e está patente especialmente em passivas impessoais e em passivas pronominais. Estas passivas, ao destacarem o processo, evidenciam o evento ou a acção e só depois fazem referência ao primeiro argumento. Retomam-se abaixo os exemplos 7), 18) e 19).

31) Foi lido o livro pelo João.

32) Resolveram-se todas as questões problemáticas.

33) Resolveu-se a questão problemática.

Pode ainda recorrer-se à utilização da passiva para conferir cadência ao discurso. Para Gaatone (1998), em muitas línguas românicas, nota-se uma certa tendência para fazer anteceder a uma sequência longa uma sequência curta. A construção passiva é a opção ideal para substituir uma ativa que apresente um sujeito pesado, pois este será lançado para a periferia direita da frase.

Esta diversidade de funções assumidas pela passiva serve para acentuar a ideia de que a opção por uma estrutura ativa ou por uma passiva não constitui uma decisão irrefletida do utilizador da língua, servindo antes para melhor cumprir certas escolhas discursivas.

Desvios em produções escritas de alunos do Ensino Superior

As últimas pesquisas sobre a aquisição e processamento de construções passivas remetem para a complexidade linguística inerente à sua compreensão e produção. Essa complexidade poderá talvez explicar, em parte, a origem dos desvios que se podem encontrar nos escritos dos nossos alunos, não só a um nível mais elementar de escolaridade, como também ao nível do Ensino Superior.

Foi, portanto, com base em textos produzidos por alunos que frequentam o Ensino Superior que construímos um pequeno corpus de construções passivas que, por diversas razões, não podem ser consideradas *standard* no português europeu. Com a constituição deste corpus, pretendemos verificar em que medida as construções desviantes que surgem nos textos redigidos pelos nossos alunos podem fornecer pistas de análise sobre as construções passivas.

A estrutura passiva, tal como muitas outras estruturas gramaticais do português e de outras línguas, não é livre de constrangimentos, estando sujeita a restrições de vários níveis. Um dos desvios mais produtivos surge associado ao uso de complementos preposicionados. Se nas frases ativas temos um complemento preposicionado, este nunca poderá assumir o papel de sujeito na estrutura passiva. Não obstante, esse movimento passivo do sintagma preposicional, com apagamento da preposição, ocorre com alguma frequência.

A seguir apresentamos alguns exemplos construídos com verbos que são incompatíveis com a construção passiva, precisamente porque selecionam um argumento preposicionado como argumento:

34) Este tema é reflectido por um grupo de intelectuais.

35) (...) quem queira ter um papel activo e preponderante na educação dos seus filhos é esbarrado com horários extenuantes logo no 1.º ciclo.

36) O acesso à internet não é prescindido tão facilmente.

37) Tendo em conta a estrutura [que foi] optada pelo grupo, podemos concluir que a organização foi bem conseguida (...).

Os verbos implicados nestas construções desviantes são *refletir*, *esbarrar*, *prescindir* e *optar*. A regência verbal destes verbos, no sentido em que aqui estão a ser empregues, obriga a que sejam acompanhados por uma preposição: *refletir sobre*, *esbarrar com/ contra*, *prescindir de* e *optar por*.

Como sabemos, qualquer restrição de seleção que se aplique ao argumento interno na ativa também existe na construção passiva, nomeadamente no complemento agente da passiva. Esta correlação suporta a assunção de que as duas estruturas estão relacionadas.

A pergunta que se impõe é: será que se as frases tivessem sido redigidas na voz ativa teriam sido corretamente formuladas, ou seja, usariam os alunos um sintagma preposicional em vez de um sintagma nominal? Trabalhos anteriores (Sousa & Estrela 2008, 2009) permitem-nos afirmar que os desvios relativos à subcategorização verbal ocorrem igualmente na voz ativa, pelo que pensamos que se tratará de um problema não só relacionado com a estrutura aqui em análise, que é de difícil compreensão e produção, mas também com uma dificuldade no que diz respeito à subcategorização. Uma vez que o mesmo problema ocorre quer na ativa quer na passiva, não dependendo da estrutura mas do verbo, uma hipótese a levantar é a de que os verbos apresentados nos exemplos possam estar a ser reanalisados como transitivos. Se fosse este o caso, poderiam ocorrer em estruturas passivas. Neste momento, o número reduzido de dados de que dispomos não nos permite confirmar esta hipótese. Seria necessário encontrar formas atestadas do mesmo verbo, sem a preposição esperada, nos dois tipos de estruturas (produzidas pelo mesmo falante). Os estudos com base em corpora poderão ser um caminho interessante.

Voltando aos exemplos apresentados, parece que os falantes generalizam a regra da passivização a verbos que não têm um argumento interno. Estes desvios que são produzidos pelos nossos alunos, que têm o português como língua materna, já foram também identificados, por exemplo, em estudos sobre aquisição de uma segunda língua (Wanner 2010:133). A autora refere que, para o inglês, há falantes que formam frases que superficialmente podem parecer passivas, mas que não têm argumento implícito e não o são. As frases desviantes com passivas com verbos intransitivos surgem produzidas quer por falantes que estão conscientes do agente implícito da passiva quer por falantes que não são sensíveis à existência do argumento interno, estando simplesmente a sobregeneralizar uma regra.

Outro problema que surge associado à utilização das construções passivas é precisamente o da sua utilização, quando outras construções, como a construção com –*se* impessoal, seriam mais apropriadas. Estes desvios, que estão presentes nos exemplos seguintes, revelam, mais uma vez, problemas de subcategorização.

38) Esta rotina é manifestada em diversas áreas...

39) No excerto é falado das lixeiras a céu aberto.

40) Muitos são os países que em tempos absorveram a nossa cultura e vice-versa, como é o caso do Oriente e isso ainda é reflectido hoje em dia.

41) Com este portefólio é esperado que seja de grande utilidade para consulta futura e esclarecimento de eventuais dúvidas.

A construção alternativa, com – *se* impessoal, é apresentada nos exemplos abaixo:

42) Esta rotina manifesta-se em diversas áreas.

43) No excerto fala-se das lixeiras a céu aberto.

44) Muitos são os países que em tempos absorveram a nossa cultura e vice-versa, como é o caso do Oriente e isso ainda se reflecte hoje em dia.

45) Espera-se que este portefólio seja de grande utilidade (...).

Há ainda muitos outros exemplos que apresentam desvios de vários tipos. Analisaremos alguns deles. No exemplo 46), temos a coordenação de dois verbos, *divulgar* e *promover*, que não partilham a mesma estrutura de subcategorização e, por isso, não podem ser coordenados:

46) Através da primeira visita de estudo realizada, ou seja, a visita à Expolíngua, foi-nos divulgada e promovida a importância do estudo de línguas e do conhecimento de novas culturas.

Já no exemplo 47), o problema consiste na passivização dos dois verbos da frase: *conseguir* e *aplicar*:

47) Tenho pena é que nem sempre seja conseguida ser aplicada a cem por cento no dia-a-dia de todos nós.

O verbo *conseguir*, sendo um verbo de controlo (visto seleccionar um complemento de infinitivo não flexionado) e não um verbo pleno, não deveria ser submetido à passivização; apenas o verbo *aplicar*, como se mostra a seguir:

48) Esta medida consegue ser aplicada por todos nós.

Se a frase ativa ocorresse com dois verbos plenos (49), teríamos duas passivas independentes (50):

49) Confirmou ter aplicado a medida.

50) Foi confirmado ter sido aplicada a medida.

No exemplo seguinte, o problema prende-se com a subcategorização de *noticiar*.

51) Todos os dias somos noticiados com novas empresas que encerram portas.

A utilização de *noticiar* implica a existência de um complemento direto como em 52) que assume, na passiva, a função de sujeito (53). Entre este verbo e o complemento direto não pode haver um complemento indireto (54):

52) A rádio noticia a vitória do partido.

53) A vitória do partido foi noticiada pela rádio.

54) *A rádio noticia-nos a vitória do partido.

Finalmente, no exemplo 55), temos a pronominalização indevida do agente da passiva:

55) (...) sinto que realmente tirei proveito da formação pretendida e adquiri conhecimentos que vão certamente prevalecer no tempo e ser-me-ão bastante aplicados futuramente sem dúvida.

A versão correta da frase anterior seria:

56) (...) sinto que realmente tirei proveito da formação pretendida e adquiri conhecimentos que vão certamente prevalecer no tempo e que serão aplicados por mim futuramente, sem dúvida.

Estas são algumas das ocorrências que reunimos que revelam desvios de vários níveis que afetam a construção passiva. Estes desvios passam, como pudemos constatar, por questões relacionadas com a subcategorização, com a coordenação, com a seleção verbal, entre outras.

A construção passiva: uma abordagem metodológica

Uma abordagem que vise a correção das construções desviantes em conjunto com os alunos deve centrar-se, preferencialmente, em dados autênticos. Assim, seria de todo o interesse agrupar exemplos desviantes da estrutura em análise, produzidos pelos próprios alunos, e misturá-los com exemplos que revelem um uso adequado da passiva, quer com verbos distintos, quer com aqueles que tenham ocorrido nos exemplos desviantes. Esta listagem seria fornecida aos alunos que teriam de, individualmente ou a pares, refletir sobre os vários exemplos, identificando possíveis desvios. O trabalho posterior com o professor teria como objetivos identificar os problemas e justificá-los; encontrar construções alternativas e outras possibilidades de uso; manipular exemplos para aferir da plasticidade da construção; e estabelecer alguns princípios necessários para formar a construção passiva. Dependentemente do nível de ensino, poderia ser usada certa metalinguagem.

Tal como defende Tisset (2005), é fundamental observar e manipular o material linguístico. É lidando deste modo com os dados linguísticos da sua própria língua que os alunos desenvolverão a sua capacidade de agir criticamente sobre ela. Como o saber gramatical não é um saber natural, o papel do professor é fundamental, na medida em que fornecerá exemplos, contraexemplos e analogias. São, portanto, necessários muitos exercícios, mas exercícios que exijam reflexão.

Como vimos, há que reunir um conjunto de dados para se fornecer ao aluno, de modo a que inicie um processo de manipulação que levará a elaborações concetuais sobre as estruturas fornecidas. Se o conhecimento implícito do aluno for insuficiente para levar a cabo as tarefas indicadas, terá de contar com o apoio do professor. Uma opção é haver um grau de complexidade crescente em relação aos dados que são disponibilizados.

Como se poderia então abordar os desvios como os das frases passivas que antes apresentámos? Retomemos o exemplo 35):

57) Este tema é refletido por um grupo de intelectuais.

Após a manipulação de dados relacionados com a estrutura em causa, uma discussão sobre este exemplo implica que se aborde a intransitividade do verbo *refletir* (neste contexto) e a consequente incompatibilidade com a construção passiva. A correção da frase poderá passar pela utilização de um verbo sinónimo que seja transitivo, como *discutir* (58), ou pela estrutura ativa correspondente (59):

58) Este tema é discutido por um grupo de intelectuais.

59) Um grupo de intelectuais reflete sobre este tema.

Poderia ainda ser apresentada a acepção de *refletir* enquanto verbo transitivo, como consta nos exemplos seguintes:

60) As águas paradas refletem a sua imagem.

61) A sua imagem é refletida pelas águas paradas.

Este exercício de manipulação de dados permite que os alunos tomem consciência das diferenças entre várias classes de verbos e das implicações linguísticas que tais dissemelhanças acarretam.

A (não) utilização da passiva

Anteriormente, a utilização da passiva tinha uma longa tradição no discurso académico. No entanto, no presente discurso académico americano, a sua utilização é indesejável. Os manuais de estilo, por exemplo, recomendam a utilização da ativa em vez da passiva.

Muitos editores têm como regra a não utilização desta construção, bem como do tempo verbal futuro. Esta proibição, sem qualquer fundamento linguístico, origina descrições caricatas como a que a seguir se disponibiliza:

> *Sometimes I'll write something like 'the patient was comatose and was given thyroid hormone,' and they'll change that to 'the patient was comatose and took thyroid hormone'. (…) "I have to tell them these are extremely sick patients, they can't take care of themselves, they have to be passive whether Wiley [one of the editors] likes it or not.* (Donadio 2006, apud Wanner 2010)

Se, por um lado, a construção passiva acarreta dificuldades ao nível da produção e compreensão para os alunos em geral, por outro lado, acreditamos que tal não é motivo suficiente para que a construção seja rejeitada ou menos utilizada. É na diversidade das suas próprias construções que assenta a riqueza de qualquer texto. Não se justifica, portanto, o abandono de certas estruturas apenas pelo desconhecimento das regras gramaticais que estão na base do seu uso.

Um dos argumentos daqueles que rejeitam a passiva é o de que esta seria menos dinâmica que a ativa, pseudo objectiva e evasiva. Não nos parece ter fundamento o argumento apresentado, dado que o dinamismo de uma frase não dependerá da voz em que é apresentada. Para além disso, a impessoalidade que pode caracterizar a passiva também é uma marca de outras construções que continuam a ser utilizadas, pelo que não se vê motivo para rejeitar esta construção.

Tendo em conta as dificuldades com que se depararam os alunos face a exercícios de matemática formulados na voz passiva, Correia (2003), apesar de não rejeitar a utilização de construções passivas, sugere que, na elaboração de materiais pedagógicos, se opte pela estrutura ativa. Esta sugestão tem algum fundamento. No entanto, não nos parece que deva ser generalizada, uma vez que a estrutura passiva cumpre funções várias que não são cumpridas pela estrutura ativa. Além disso, é a utilização da construção passiva que deve ser incentivada para que se alcance um melhor domínio desta construção, quer ao nível da escrita, quer ao nível da oralidade.

Notas finais

Tendo em conta que a estrutura passiva é matéria que consta dos Programas de Português do Ensino Básico, e como os desvios que afectam esta construção são, com certeza, transversais a todos os níveis de ensino, é fundamental que saibamos tecer uma abordagem adequada a esta estrutura em toda a sua abrangência para que melhor consigamos corrigir as produções dos nossos alunos.

Como ficou demonstrado, os estudos sobre a construção passiva podem e devem ser aprofundados, na medida em que há ainda alguns pontos que merecem ser minuciosamente descritos. Como vimos, os dados de que dispomos são insuficientes para afirmar que alguns verbos estão a ser reanalisados como passivizáveis e para revelar quais os mecanismos que contribuem para tal reanálise. É, pois, necessário continuar a investigar estes fenómenos linguísticos que caracterizam a língua presentemente e que podem ditar mudanças a longo prazo.

Referências Bibliográficas

CORREIA, D. (2003). *Passivas e Pseudo-Passivas em Português Europeu – Produção Provocada e Compreensão.* Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Leiria. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

CUNHA, C. & CINTRA, L. (1987). *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* (4ª edição). Lisboa: João Sá da Costa.

GAATONE, (1998). *Le Passif en Français.* Bruxelles: De Boeck & Larcier.

LEVIN, B. & RAPPAPORT, M. (1986). The Formation of Adjectival Passives. In *Linguistic Inquiry.* 17:4, 623-661.

MATEUS, M. H. M. *et al.* (2003). *Gramática da Língua Portuguesa.* (5ª edição). Lisboa: Editorial Caminho.

PERES, J. & MÓIA, T. (1995). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa.* Lisboa: Editorial Caminho.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.

SOUSA, O. & ESTRELA, A. (2008). *On textual development: writing at the post-secondary level* (poster apresentado em XI Conference SIGWriting. Lund: Junho. 2008).

SOUSA, O. & ESTRELA, A. (2009). A construção gerundiva: uma construção problemática? In *Actas do VIII Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*. Lisboa: APP.

TISSET, C. (2005). *Observer, Manipuler, Enseigner la Langue au Cycle 3*. Hachette Éducation.

WANNER, A. (2009) *Deconstructing the English Passive.* Berlim: De Gruyter Mouton.

http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/NovoProgramaPEB.aspx (consultado a 31 de Outubro de 2010)

O sustentável desafio da escrita[100]

Graça Trindade[101]
Madalena Relvão[102]

I - A escrita no texto dos NPPEB[103]

Os NPPEB de 2009 apresentam a desejada virtude de visar a criação, nos alunos, dos fundamentos essenciais para as aprendizagens pretendidas pelo Programa de Português do Ensino Secundário, em vigor desde 2001-2002. Efetivamente, e apesar da actualização (Duarte, 2008) introduzida à Organização curricular e Programas de 1991 pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências essenciais*, em 2001, há muito se sentia a necessidade de um programa para o Ensino Básico (EB) centrado no desenvolvimento de competências, de forma que os alunos, à entrada no 10.º ano, apresentassem o perfil pressuposto nos programas do ES de 2001.

Previamente à análise da perspetiva que os NPP apresentam sobre a competência de escrita, é importante termos em conta que não se ensina uma competência (Perrenoud, 1997); devem ser criadas condições, situações, experiências que permitam ao sujeito construir e desenvolver a sua competência, isto é, realizar aprendizagens (cognitivas, comportamentais, atitudinais, linguísticas, comunicativas, sociais) que ele possa re/utilizar em novas situações da vida real.

Está, por conseguinte, nesta linha a definição dada pelo NPP para a competência de escrita:

> *Entende-se por escrita o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto) (p. 16), uma escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada (p. 16), numa relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística* (p. 6).

A organização dos NPP em ciclos, sem anualização pré-determinada serve igualmente este propósito, uma vez que deixa à escola e ao professor (melhor: ao grupo de professores) a liberdade para tomar as suas opções em função do seu contexto (com destaque para o levantamento prévio de informações sobre o grau de domínio da competência por parte do aluno).

Será em resposta a esse levantamento que o professor do **1.º ciclo** desenhará a sua prática pedagógica com vista a desenvolver nas crianças a *consciência das relações essenciais entre a língua falada e a língua escrita* (p. 22) e *entre os sistemas fonológico e ortográfico* (p. 25). Se a criança frequentou uma escola pré-primária, provavelmente, será já capaz de dominar *a direccionalidade, a diferença entre escrever e desenhar* (p. 22); mesmo que tal não tenha acontecido, o professor do 1º ciclo deve considerar que *as crianças já fizeram um caminho* (p. 68). E será a partir dele que o processo se desenvolverá, apresentando aos alunos *ora a realização de actividades reguladas por modelos, ora a escrita pessoal e criativa* (p. 23) num ambiente de trabalho onde *começarão gradualmente a emergir critérios de elaboração de textos escritos, que constituem para os alunos, individualmente ou em grupo, referenciais quer de avaliação (tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita), quer de novas produções* (idem), sem nunca perder de vista que estas atividades *terão como objetivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais* (p. 23, sublinhado nosso) e que se espera que os alunos atinjam os seguintes resultados:

> *Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita e Produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação* (p. 26).

[100] Projeto de investigação PROTEXTOS - Ensino da Produção de Textos no Ensino Básico – financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC(CPE-CED/101009/2008) e pelo Programa COMPETE: FCOMP-01-0124-FEDER-009134 (Programa Operacional Temático Fatores de competitividade do Quadro Comunitário de Apoio III e comparticipado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER).
[101] trindade.graca@gmail.com
[102] madalenarelvao@gmail.com
[103] NPPEB ou NPP remete, ao longo do resumo, para os Programas e para as páginas indicadas de Reis (2009). Programas de Português do Ensino Básico.

O **2.º ciclo** define-se como um nível de transição: No que diz respeito às cinco competências, considera-se que é no 5.º ano que se consolidam as aprendizagens realizadas no 1.º ciclo e que é no 6.º ano que se lançam os alicerces para as aprendizagens que virão a ter lugar no 3.º ciclo. (p. 110), pelo que os resultados esperados se enunciam nesse sentido:

> *Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão da informação, [desenvolvendo competências para utilizar] com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas; Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adoptando as convenções próprias do tipo de texto; Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação* (p. 77).

Contudo, a nosso ver, o facto de ser um ciclo de transição não significa menor relevo no percurso de aprendizagem dos alunos; muito pelo contrário, este é o momento de um ponto da situação estratégico para poder prosseguir viagem; o momento de desenvolver uma *crescente autonomia* e do *aprofundamento da relação como texto escrito e com o texto multimodal* (p. 74). É aqui que se ultrapassam dificuldades de base que poderão pôr em perigo o futuro escolar, académico e pessoal dos alunos, evitando «queimar» etapas irrecuperáveis mais tarde, e é neste ciclo também que se criam as condições para uma relação com o saber (Beillerot, 1989) (neste caso particular, com a escrita (Barré-de-Miniac, 2002)) que se revelará fulcral no perfil de competências dos indivíduos.

Por isso, o **3.º ciclo** decorrerá exatamente do perfil de saída do aluno no ciclo anterior, onde é previsível que lhes tenha sido

> *(…) permitido não apenas utilizar a linguagem oral e a escrita em contextos muito diversos, com diferentes graus de formalidade, mas também desenvolver a consciência de que esses diferentes usos permitem alcançar efeitos específicos. Trabalharam já textos de diferentes tipos (textos pessoais, textos escolares, textos dos media, textos literários), distinguindo as funções sociais próprias de cada um deles (p. 112) [e procurará guiar o aluno na progressão para o desenvolvimento de] olhar crítico sobre o real e o desenvolvimento de uma educação cultural e literária* (p. 113).

Além disso, neste ciclo final do EB, no início do caminho para a maturidade, é missão do professor aprofundar este trabalho, apoiando os alunos na apropriação de mecanismos textuais progressivamente mais complexos em que utilizem a linguagem escrita para pensar, para comunicar e para aprender (p. 114), ou seja, ajudá-los a construir processos autónomos de aprender a aprender, tirando partido da produção escrita enquanto meio de, simultaneamente, orientar a aprendizagem e de, sistematizando, fazer memória do que se aprendeu. Para operacionalizar este processo, deve o professor perspetivar a produção escrita como um processo continuado, que exige múltiplas oportunidades e visar o alargamento da experiência de escrita a formatos textuais mais complexos (p. 148) - argumentação, textos que se apropriem e partilhem saberes de áreas diversas. O próprio texto do programa (pp. 149-150) fornece uma lista de sugestões interessante para essa operacionalização:

> *Criação regular de situações de escrita pessoal e de escrita orientada (…) Variação dos parâmetros de escrita quanto a intenção, destinatário [etc] (…), Diversificação das actividades propostas (…) Proporcionar mecanismos motivadores de aperfeiçoamento e regulação da prática da escrita (…) Instituição de circuitos de comunicação que assegurem a circulação dos escritos produzidos (…) Elaboração de exercícios de confronto de textos (…) Avaliação dos graus de correcção e de adequação nos próprios desempenhos e nos dos colegas.*

Daí que os resultados esperados se estruturem em torno da autonomia, do uso pessoal e social das aprendizagens e da correção linguística:

> *Escrever para responder a necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos e como instrumento de apropriação e partilha do conhecimento; Recorrer autonomamente a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas; Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado; Produzir textos em termos pessoais e criativos, para expor representações e pontos de vista e mobilizando de forma criteriosa informação recolhida em fontes diversas; Produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação* (p. 117).

II - A importância do género textual nos NPPEB

São precisamente essas realizações sociais que criam as necessidades específicas de comunicação em diferentes contextos enquanto ações da linguagem, raramente consideradas como um fenómeno meramente linguístico, mas sim como a interação entre indivíduos (Bakhtin, 2003), uma caraterística da atividade social humana, cuja principal função é de ordem comunicativa ou pragmática (Bronckart, 1999). Esse ato de comunicação surge inserido num contexto de produção, isto é, orientado por quem *lê/escreve* o quê, por que e em quais situações, e organiza-se em discursos e em textos.

Segundo este autor, o texto é toda a produção verbal (escrita ou oral) que veicula uma mensagem linguística organizada e que produz um efeito coerente no seu destinatário. Para ele, "…o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos." (*idem*)

Porque os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, as formas desse uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana (Bakhtin, 2003). Assim, cada ato de comunicação pressupõe um género e a sua escolha reflete as condições específicas de cada campo dessa atividade, pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela linguagem (*idem*).

Deste modo, tornou-se fundamental que o estudo da Língua não se cinja aos aspetos linguísticos, mas contemple a dimensão social na qual está inserida – baseando-nos nos estudos sobre o ISD (Interacionismo sociodiscursivo, Bronckart), das duas últimas décadas.

Numa perspetiva semelhante, para Marcushi (2005), "os géneros textuais são fenómenos históricos ligados à vida cultural e social e ajudam a ordenar as atividades comunicativas do cotidiano"; por isso, eles surgem em número ilimitado, determinados pelas diferentes situações que envolvem os sujeitos falantes e, conforme o autor destaca, o desenvolvimento das novas tecnologias tem provocado o aumento do número de géneros e até a transformação de alguns já existentes. Por exemplo, em certos contextos de produção, o que outrora era um recado deixado numa folha de papel, hoje transformou-se numa mensagem – SMS - de telemóvel. Neste caso, o novo suporte gerou um novo género.

É preciso esclarecer que, quando falamos em "género", não dizemos o mesmo que ao falarmos em "tipo", embora estes conceitos nem sempre surjam distintamente. Tendo em conta os estudos do professor citado anteriormente, o tipo textual refere-se a «sequência linguística», como, por exemplo, narração, argumentação, descrição, injunção e exposição, categorias que se apresentam em número limitado, no interior dos géneros, que são inúmeros. Para Bakhtin (2003), Bronckart (1999) e Marcushi (2005) toda a comunicação verbal é feita através de géneros textuais, que se "constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo" (*idem*, 2005: 22). Alguns exemplos de géneros são: carta pessoal, carta comercial, bilhete, telefonema, notícia, receita, lista de compras, instruções de uso, edital, conferência, bate-papo no computador, sermão, horóscopo, etc..

Do Dicionário Terminológico retiramos o seguinte:

> *Jean-Michel Adam, um linguista que se tem ocupado detidamente dos problemas da tipologia textual defende que um texto é uma entidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence prototipicamente, na sua totalidade, a um tipo, devendo antes a análise tipológica processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização das sequências textuais prototipicamente narrativas, descritivas, argumentativas, etc., que permitem classificar, quando dominantes, um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, etc. Este enquadramento flexibiliza a classificação tipológica dos textos e permite uma análise mais compreensiva e matizada das suas componentes tipológicas constitutivas.*

Por outras palavras, um tipo de texto é identificado pelo domínio de determinadas sequências linguísticas/textuais presentes e um texto pode ser constituído por diferentes sequências linguísticas. Logo, um texto é, em geral, tipologicamente variado (heterogéneo).

Cada tipo de texto apresenta aspetos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas caraterísticas, ou seja, um tipo textual constitui-se por um conjunto de traços, que formam uma sequência linguística.

Não oferece dúvidas dizer que o texto é a base de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e, neste sentido, na sala de aula, o texto em funcionamento e em contexto de leitura e produção ocupa um lugar central, nomeadamente pelas significações que ele pode configurar. A Escola é obviamente o espaço privilegiado para o ensino das "diferentes práticas orais e escritas da linguagem, com os seus diversos usos e funções sociais." (Loukili, 2009). É aqui que os falantes contatam de forma sistemática com alguns

géneros textuais, especialmente com os escritos, pois a missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar pressupõe formas de comunicar específicas. Mas, como referem Schneuwly e Dolz, linguistas da escola de Genève (2004), o género não pode ser visto apenas como um instrumento de comunicação, ele tem de ser um objeto de ensino-aprendizagem, e a melhor forma de trabalhar o ensino dos géneros textuais é envolver os alunos em situações concretas de comunicação, em que tenham de usar a língua, na forma mais adequada ao objetivo desejado. Para tal, estes linguistas propõem que se criem ou simulem situações autênticas de uso dos diferentes géneros textuais, destacando que as próprias situações escolares "são ocasiões de produção e recepção de textos" (p.74), e que didaticamente se explorem as suas caraterísticas e a relação entre eles.

De acordo com o que temos vindo a apresentar, evocamos o texto programático dos NPP, no que se refere à escrita, e passamos a citar:

> [Ao longo do 1º ciclo, há que iniciar e estabilizar] *as aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situação de comunicação. (p. 23). Para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto* (p.71).

Chamamos a atenção para a utilização da expressão "tipos de texto" que, como já referimos, anteriormente, é usada, no texto dos NPP, sem diferenciação relativamente a "género textual". E, tendo em conta esta observação, note-se ainda que o programa sugere que

> *O professor poderá aproveitar as diferentes áreas disciplinares para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua padrão, nomeadamente no que respeita a tipologias textuais, com a tónica em enunciados instrucionais, de opinião ou de refutação, para alargamento do vocabulário específico e progressivo domínio de estruturas gramaticais complexas* (p. 110).

Ou seja, a partir de situações reais diversas, poderá trabalhar o ensino de tipos/sequências textuais diferentes (expositivo, injuntivo, argumentativo, etc…) que compõem os géneros textuais.

> *Quando chegam ao 3.º ciclo, os alunos experimentaram já um continuum de situações que lhes terão permitido não apenas utilizar a linguagem oral e a escrita em contextos muito diversos, com diferentes graus de formalidade, mas também desenvolver a consciência de que esses diferentes usos permitem alcançar efeitos específicos. Trabalharam já textos de diferentes tipos (textos pessoais, textos escolares, textos dos media, textos literários), distinguindo as funções sociais próprias de cada um deles* (p. 112).

Com efeito, genericamente,

> *No domínio da escrita, importa que os alunos trabalhem um conjunto alargado de textos, permitindo satisfazer necessidades de comunicação cada vez mais formais, experimentar modos mais complexos de organização do pensamento, (re)construir e partilhar saberes e aprendizagens. Assim, é fundamental proporcionar aos alunos experiências em que eles desenvolvam a capacidade de produzir textos para narrar, descrever, expor, explicar, comentar ou argumentar, integrados em projectos de escrita com ligação ao trabalho sobre os textos literários, à exploração dos meios de informação e comunicação ou ao estudo das matérias escolares* (p. 140).

II - A sustentabilidade da competência de escrita nos NPPEB

1. *Porquê / Para quê?*

Num tempo em que os contribuintes, as famílias (e os alunos também) fazem um tão grande investimento na sua educação, a sustentabilidade das aprendizagens deve ser um critério de análise da sua pertinência. É certo que, numa sociedade como a portuguesa que quer (e muito precisa de) investir no seu futuro através da sua qualificação, seria decididamente preciso investir muito mais, mas o esforço financeiro é, para alguns cidadãos, enorme e merece, por isso, ver equacionados retornos em termos económicos (sentido lato) para si próprios e para o país.

De que modo encaram então os NPP esse investimento, particularmente no que à competência de escrita diz respeito? Na própria letra dos programas se pode reconhecer um investimento na escrita como meio de construção da personalidade do indivíduo:

> *Ter uma visão de si mesmo como produtor de texto e como integrante de uma comunidade de outros produtores de textos significa descobrir uma voz própria e as estratégias, as atitudes e os saberes necessários à produção escrita confiante e fluente* (p. 148).

Tal posição, que deve fundamentar todas as opções didáticas, valida a importância da produção escrita como forma de tomar consciência de si, dos seus saberes, das suas lacunas e da sua relação com os outros e com o mundo.

O mesmo texto apresenta a produção escrita como forma de desenvolver a cidadania:

> *As competências linguístico-comunicativas são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção* (p. 15).

Ser capaz de usar a escrita em contexto social, adequando-a aos fatores da interação, ou, através da escrita, desenvolver competências linguísticas que melhoram e enriquecem a compreensão e a expressão oral são competências incontestáveis para o exercício pleno da cidadania.

Já antes reconhecemos o valor da escrita no próprio processo de aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de outras competências, mas o mesmo programa nos ajuda na argumentação: *Desenvolver as competências de escrita conduz a uma apropriação mais sistematizada do conhecimento* (p. 148).

E, por fim, ainda que a escrita não seja a via geralmente usada para comunicar, ela é grande responsável pela comunicação que se realiza por outros canais, na medida em que ela *desencadeia hábitos de planificação do discurso que permitem exercer um controlo mais rigoroso e consciente da atividade linguística e comunicativa* (p. 148).

2. *Como?*

A sustentabilidade da competência de escrita não crescerá por acaso nem ao acaso. É preciso tomar opções conscientes e refletidas, no que se refere a estratégias didáticas e pedagógicas. E, mais uma vez, os NPP, assim como os *Guias de Implementação dos Programas*[104] (GIPs) se constituem como guias para o professor. Em síntese, poderemos elencar assim alguns fatores promotores da sustentabilidade: desenvolvimento da competência, trabalho laboratorial, processo trifásico da escrita, abordagem por género textual, produções significativas para os alunos, integração da escrita com as outras competências do currículo, perspetiva de *continuum*, quer entre os ciclos, quer entre os anos de cada ciclo, quer na anualização a elaborar para cada contexto concreto de ensino e aprendizagem.

No que às competências diz respeito, afirma-se nos NPP a necessidade de se não trabalhar o programa apenas em função dos referidos conteúdos; estes facultam uma metalinguagem comum aos professores (p. 118), mas a prioridade deve ser dada ao trabalho sobre as competências; a não ser assim, o programa poderá resultar numa mera descrição de conceitos, com escassas consequências no plano da aquisição e do desenvolvimento de competências. (119).

Grande contributo para a sustentabilidade é o trabalho laboratorial onde o professor crie

> *(…) momentos específicos de trabalho de oficina de escrita ou de laboratório de língua, com recurso aos meios informáticos e a materiais de apoio diversificados: ficheiros, formulários, dicionários, prontuários, gramáticas...(p. 109), [pois um] espaço dedicado à escrita deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde o computador terá um lugar relevante. Ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas são exemplos de materiais a incluir também neste espaço e nas paredes, em placares, estarão expostos trabalhos produzidos pelos alunos* (p. 68).

Saliente-se ainda que, aliado a este espaço específico, os NPP aconselham que

> *(…) o tempo a dedicar à escrita deve ser mais generoso, por ser esta uma competência cujos desempenhos implicam uma grande complexidade (p. 108) [que permita] a produção de múltiplos textos e a análise das produções dos alunos e do estabelecimento de interacções produtivas entre essas produções e os textos de autor, resultará uma progressiva sistematização de critérios que constituem referenciais quer para a avaliação, tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita, quer para a elaboração de novas produções escritas* (p. 114).

E, sobre a oficina de escrita (p. 148) o texto explicita que:

> *A sala de aula constitui-se, assim, como espaço de construção, de reflexão e de partilha dos sentidos do texto, dito, lido, visionado ou escrito: é através da confrontação, da justificação e da validação, quer das*

104 http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/OrientacoesGerais20102011.aspx [15/11/2010]

hipóteses interpretativas, quer dos aspectos teórico-compositivos implicados na compreensão, na produção e na reescrita e reelaboração de textos que, progressivamente, se afina a competência textual de cada aluno. (p. 140) O apoio do professor neste tipo de trabalho é decisivo no que diz respeito à interiorização de mecanismos de autocorrecção (p. 148).

Entender a produção escrita como um processo trifásico é hoje um conceito indiscutível, estava já impresso na letra dos programas de Português do ES de 2001 e vê-se agora também assumido nestes NPP:

i) Na planificação equaciona-se o objectivo da comunicação, o tipo de texto, geram-se ideias e elabora-se um plano. A leitura ou audição de textos pode constituir-se como actividade a ter conta para a geração e organização de ideias.
ii) A textualização corresponde à redacção do texto segundo o plano previamente elaborado, seleccionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos, para formar um texto coerente. As listas de palavras e expressões trabalhadas no oral deverão ser mobilizadas e disponibilizadas para que os alunos possam consultá-las e usá-las.
iii) A revisão tem como objectivo melhorar o texto (p. 71).

A abordagem da escrita com base nos géneros, discutida atrás (isto é, o eixo da comunicação linguística, dominado pela interacção do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita; os processos de ajustamento dos actos comunicativos a contextos específicos e a ponderação dos fins que esses actos têm em vista) (p. 13) entrega à escola a tarefa de criar o contexto (p. 66) verdadeiro ou simulado para uma comunicação que torne significativas as produções dos alunos, a valorizar, por exemplo, através de circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc. (p. 71) ou de leitura de textos à turma, intercâmbio com outras turmas, página ou blogue da turma ou da biblioteca escolar (p. 150).

A contextualização não se reduz à criação de situações concretas, mas também à integração da competência de escrita no currículo da disciplina, interagindo com as outras competências, seja o Conhecimento Explícito da Língua (CEL):

[a escrita] *articula-se com os diferentes planos do conhecimento explícito da língua. Por sua vez, os conteúdos desta competência deverão ser encarados como alicerces indispensáveis ao aperfeiçoamento dos desempenhos nas outras competências e também como objecto de aprendizagem em si mesmos* (p. 108),

seja com a oralidade:

[os alunos] *confrontam-se com o desafio de investir na produção escrita recursos de que se apropriaram nas actividades de compreensão e de expressão oral e de leitura* (p. 74),

ou seja com a leitura:

(…) importa ainda considerar a relação indissociável entre escrita e leitura. Através das actividades de leitura os alunos contactam com diferentes modelos textuais, em que podem reconhecer características e modos de configuração distintos; através das actividades de escrita apropriam-se de mecanismos e de saberes que lhes permitem ler melhor e ser mais sensíveis à qualidade dos textos escritos por autores reconhecidos (p. 149),

reforçadas pela síntese relativa ao *corpus* de textos a selecionar:

(…) um referencial de textos que, adequando-se a cada contexto, favoreça o desenvolvimento integrado de competências nos domínios da compreensão e expressão oral, da leitura e da escrita (p. 140).

A nosso ver, a sustentabilidade estabelece também sólidos alicerces na organização em *continuum* das várias faces do currículo, entenda-se: a nível da articulação (entre ciclos), da progressão (de ano para ano de cada ciclo) e de sequencialidade (ao longo de cada ano). Quanto à articulação, já no 1.º ciclo se recomenda que sejam tomadas em linha de conta as aprendizagens feitas na pré-primária ou em casa (p. 22), certos de que, mesmo à entrada no sistema de ensino, as crianças já fizeram um caminho (p. 68); no 2.º ciclo, afirma-se que o trabalho,

(…) já iniciado no 1.º ciclo, organiza-se, executa-se e avalia-se de forma mais consistente (p. 74); [e, dado que, quando] chegam ao 3.º ciclo, os alunos experimentaram já um continuum de situações (…) importa analisar criteriosamente aquelas experiências, partindo das representações, conhecimentos, estratégias e atitudes dos alunos para dar continuidade ao trabalho anterior (p. 112).

No que concerne à progressão, cabe ao professor a tomada de decisões que

(…) possibilitem uma progressão coerente ao longo dos três anos deste ciclo, conjugando critérios como o grau de dificuldade das propostas de trabalho apresentadas, de complexidade e de abstracção dos

conteúdos, das operações e dos materiais (p. 142), [na certeza de que tais decisões se concretizam] *de forma mais particular na planificação pensada especificamente para cada turma, em cada ano (idem)* [e que essa é a verdadeira razão para que a anualização não seja imposta por estruturas supra-escola:] *não está aqui em causa um processo de anualização rígido, mas antes o reforço de uma lógica de continuidade e aprofundamento dos conceitos e processos, procedendo a inter-relações produtivas entre as várias competências e favorecendo a mobilização de saberes já sistematizados. Um ponto de referência fulcral na progressão é o que respeita à complexificação crescente no trabalho com os textos, resultante da natureza e das características intrínsecas destes. Ao estudo das formas e funções do discurso deve aliar-se (…) uma maior complexidade estrutural e uma maior densidade semântica dos textos* (p. 143).

E, no seio de cada ano letivo, *essas decisões concretizam-se de forma mais particular na planificação pensada especificamente para cada turma, em cada ano* (p. 142). As sequências, organizadas em torno de uma competência foco em articulação com as outras competências específicas a desenvolver na aula de Língua Portuguesa e contextualizada num referente real ou simulado, revelam-se como a pedra de toque de uma didática que visa a sustentabilidade.

IV – Conclusão

Exposto que fica assim o desafio que os NPP colocam aos professores para ajudarem ao desenvolvimento da competência de escrita dos seus alunos, e para garantir a sustentabilidade, a durabilidade e a capacidade de reutilização dessa competência, fica o próprio desafio feito a cada um que tem por profissão (e missão) educar (na dupla origem etimológica: do latim *educere* - guiar, conduzir - ou *educar* - formar, instruir.

ANEXOS

- ✓ Remetemos para a consulta dos GIPs no site da DGIDC: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/Search/Results.aspx?k=gip
- ✓ Apresentamos estrutura de grelha para planificação de sequência: Figura 1

Competência		Desempenhos e conteúdos associados			Experiência de aprendizagem		Método de trabalho	Recursos a disponibilizar	Tempo
Foco	Processo	Descritor	Conhecimento prévio	Conteúdo de aprendizagem	Actividade (s)	Resultado			
		Etapa 1							

Figura 1. Grelha de planificação de sequência

- ✓ Representamos graficamente o jogo que se estabelece entre as competências numa sequência de aprendizagem, sendo que, ao variar a competência foco, ela irá substituir aquela que se assumir como foco na nova sequência, e cada sequência sempre contemplará a totalidade das competências (distribuídas por etapas): Figura 2

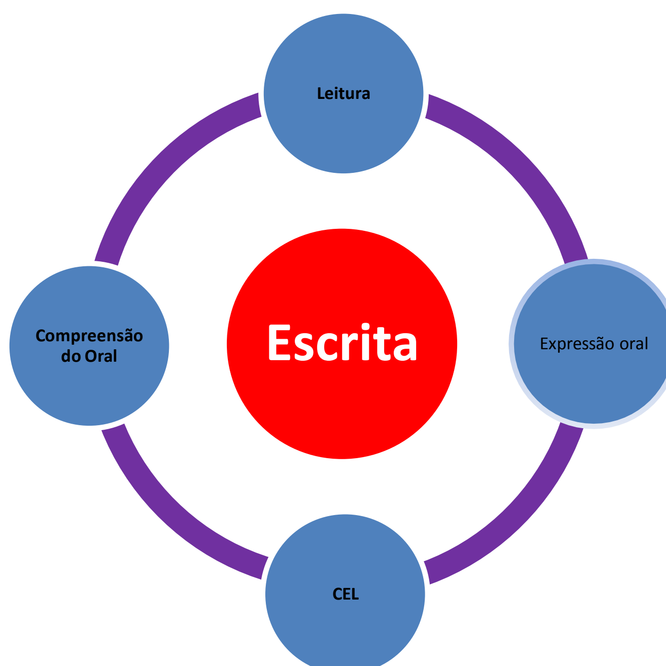


Figura 2. «Jogo» de competências

- ✓ Deixamos uma ligação para uma sequência de nossa autoria, para o 3º ciclo do EB: http://www.scribd.com/doc/36693510/1-MadalenaRelvaoPlanificacaoSequenciaDidactica
- ✓ Convidamos os/as interessados/as a integrar uma CoP (Comunidade de Prática, bem disposta) onde mantemos comunicação sobre os NPP: http://ddpteb.ning.com/
- ✓ Para rever a nossa comunicação, podem aceder a http://prezi.com/yhhazstrci_n/o-sustentavel-desafio-da-escrita-nos-npp/

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (2003) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed.
BARBEIRO, L. F.& PEREIRA, L.Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. M.E. DGIDC.
BARRE-DE-MINIAC, C. (2002). "Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions" in *Pratiques Nu*méro 113/114, pp. 29-40.
BEILLEROT, J. (1989). "Le rapport au savoir: une notion en formation". In: BEILLEROT, J. *et al.* (Orgs.). *Savoir et rapport au savoir: élaborations théoriques et cliniques*. Paris: L'Harmattan.
BRONCKART, J. P. (1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos - por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
DUARTE, Regina (coord.) *et al.* (2008). *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
LOUKILI, K.L.C. (2009). *Ainda faz sentido escrever cartas? Experiências com o ensino de géneros na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre. http://hdl.handle.net/10183/17677.
MARCUSHI, L. A. (2005). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade." In Dionísio, A.P. e Machado, A. R. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna.
PEREIRA, M. L. Á. (2000). *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
Pereira, M. L. Á. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar…A escrita no 1.º ciclo do Ensino Básico*. 2.ª edição, Porto: Areal Editores.
PERRENOUD, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
REIS, Carlos (coord.) *et al.* (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
SCHENEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláis Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Competências de escrita: uma perspetiva avaliativa

Isabel Maria Gomes Reis

Introdução

A linguagem é por excelência um meio de desenvolvimento pessoal e social, assumindo a escrita, nesse universo, um papel determinante enquanto forma de comunicação, expressão e representação do pensamento, sendo simultaneamente motor desse desenvolvimento. Saber escrever impõe-se enquanto competência escolar transversal e instrumento de participação social, mas tão grande importância não corresponde a fácil domínio. Na escola registam-se níveis preocupantes de insucesso que impõem a reflexão entre promoção de aprendizagens e o eco negativo dessas aprendizagens. Reflexo desse facto foi a criação, no ano letivo 2006/07, do P*rograma Nacional de Ensino do Português*[105], do *Plano Nacional de Leitura* e o reforço curricular, na carga horária semanal, atribuída à Língua Portuguesa. Para alguns autores são preocupantes os níveis de insucesso ao nível da linguagem escrita (Niza: 1997), sendo um dos pontos críticos do ensino do Português (Amor: 1997).

Escrever é um ato complexo que envolve simultaneamente diferentes capacidades e o desenvolvimento de competências específicas. Impõe formular uma ideia, selecionar vocábulos, escrevê-los e organizá-los numa estrutura, segundo normas, de modo a transmitir uma mensagem coerente num determinado contexto comunicativo, evidenciando os aspetos criativos e formais de uso da língua. Ao falarmos de competência de escrita não nos restringimos a uma competência mas a múltiplas de ordem ortográfica, sintática, textual… Surgem, assim, aspetos bem marcados envolvidos no ato de escrever e no desempenho desta competência: as palavras, as frases, o texto.

Face às dificuldades dos alunos, quais os aspetos em que estas incidem? Qual o desempenho de diferentes grupos de nível/escolaridade em situações específicas de uso da linguagem escrita? Qual o nível de desenvolvimento de cada aluno?

Partindo destas questões e da importância da escrita no desenvolvimento do indivíduo e no progresso/sucesso na aprendizagem, considerámos importante a existência de um instrumento de avaliação padrão, à semelhança dos existentes na avaliação da leitura. Constatámos a não existência de testes criados ou adaptados para a população escolar portuguesa, assim como a ausência de marcos de referência nacional, *benchmarks*, que permitam situar o desempenho dos alunos no domínio da linguagem escrita.

Numa perspetiva avaliativa propusemo-nos construir uma prova-piloto que avaliasse as competências de escrita. A ortografia torna-se importante enquanto norma que permite ao aluno dominar e automatizar a escrita, exige aprendizagem, de modo a codificar as formas linguísticas em formas escritas (Horta & Alves Martins, 2004), segundo regras que reflectem a etimologia das palavras e o uso e cultura de uma língua e de um povo. Combinar palavras em estruturas sintáticas específicas é também um processo evolutivo, determinado pela aprendizagem e consolidação de padrões organizacionais, revelando-se determinadas frases mais difíceis de compreender e produzir; as estruturas passivas e relativas são exemplo de aquisições tardias por parte dos aprendentes da língua. A competência de escrita manifesta-se globalmente pelo texto escrito, evidenciando este os aspetos mais simples e mais complexos do processo, não olvidando a motivação.

O Estudo

Para a avaliação do desempenho dos alunos, em aspetos específicos de competência escrita, traçámos um desenho experimental, uma prova-piloto, tendo como linhas orientadoras os dados de desenvolvimento da linguagem, a existência de uma norma – português padrão e os normativos curriculares para apropriação da gramática da língua materna. Definidos os domínios a avaliar, partiu-se para a construção dos testes; estes tiveram na sua conceção diferentes métodos: escrita de palavras, escolha preferencial, completamento de frases, escrita de texto, de modo a diversificar as formas de recolha de informação.

---

[105] http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx

O estudo, à semelhança dos trabalhos em aquisição da linguagem e das investigações nesta área (Crain & Thornton, 1998), inseriu-se numa linha de investigação descritiva em que pela quantificação e análise dos dados, recolhidos pela aplicação dos testes da prova-piloto, se pretendia caracterizar o desempenho dos participantes. Pode ainda ser caracterizado como um estudo comparativo e transversal, na medida em que se confrontaram os resultados dos sujeitos em função do nível etário/ano de escolaridade.

Os testes foram aplicados aos alunos do ensino básico, a partir do 3.º ano de escolaridade. Esta escolha teve por base o pressuposto de que os alunos deste ano de escolaridade já apresentam algum domínio das competências de linguagem escrita, nomeadamente o *«domínio das técnicas instrumentais de escrita»*, a *«capacidade de produzir pequenos textos com diferentes objectivos comunicativos» e o «domínio de técnicas básicas de organização textual»* (Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Específicas - 3.º ano de escolaridade). Selecionámos como amostra três grupos de alunos, pertencentes ao 3.º, 5.º e 8.º anos, representativos dos três ciclos do ensino básico. Os grupos de ano foram formados por alunos de duas turmas, selecionadas aleatoriamente, no sentido de minimizar a influência de fatores pedagógicos ou metodológicos e assim conseguir um grupo representativo desses níveis de escolaridade. Na amostra foram excluídas situações de alunos com perturbação do desenvolvimento[106], alunos em situação de retenção e alunos cuja língua materna não era o português. A amostra incluiu 90 participantes, três grupos com 30 alunos, de cada ano de escolaridade, com equilíbrio entre o número de elementos do sexo masculino e feminino. O estudo decorreu no ano letivo 2007/08, num agrupamento de escolas do ensino básico, em Almeirim.

Materiais

Para a elaboração da prova-piloto foram construídos três testes, de acordo com as competências de escrita a avaliar: Teste I – **ortografia** – composto por dois subtestes, o primeiro sob a forma de ditado de palavras e o segundo numa prova de escolha múltipla; Teste II – **sintaxe** – com um subteste de construção de frases relativas e um de construção de frases passivas; Teste III – **textualização** – prova de escrita de texto apelando à tipologia descritiva e argumentativa. Os testes foram aplicados a cada grupo em contexto de sala de aula.

Teste I: ortografia

O teste é composto por 45 itens, apresentados primeiro auditivamente e depois de forma visualizada. Os itens apresentados resultaram de um conjunto inicial, testado previamente, cuja seleção teve em conta: a **regularidade** (apresentando-se palavras cuja regra de formação é regular – um fonema/ um grafema, palavras com regras contextuais – em que a escolha dos grafemas é determinada pela posição do grafema antecedente e subsequente, palavras irregulares – a sua composição é arbitrária visto o fonema poder assumir múltiplas representações); a **extensão** (número de letras/sílabas que compõem a palavra); a **frequência**, quanto a este critério, tomámos como palavras frequentes/não frequentes as apresentadas no estudo de Sim-Sim & Viana (2007), incluídas nos testes de leitura indicados pelas autoras. Palavras infrequentes e longas estão associadas ao uso da via fonológica e palavras frequentes e curtas ao predomínio da via lexical.

Para a construção do subteste B tomou-se como hipóteses de escolha, para além da grafia correta, incorreções com base na tipologia de erros escolhida. Apresentavam-se hipóteses com alteração de letras ou sílabas: adição, omissão, inversão, substituição por letras com semelhança gráfica, por letras que se diferenciam na posição gráfica, por letras cujos fonemas se diferenciam apenas no traço surdo/sonoro, por caracteres possíveis noutros contextos mas nestes não e também por letras cujo som é semelhante mas devido à etimologia da palavra é incorreta a sua utilização.

O teste tinha por objetivos:

- ⇨ Caracterizar o comportamento ortográfico dos alunos individualmente e por ciclos, identificando a extensão e o tipo de erro.
- ⇨ Relacionar o tipo de erro à estratégia utilizada (fonológica/léxica).
- ⇨ Verificar variações associadas ao tipo de tarefa (ditado, escolha múltipla).

[106] Patologias específicas – linguagem, cognição, síndromes.

Teste II: sintaxe

A produção escrita de frases relativas, pelo completamento de frases, foi testada no subteste A, elaborado a partir dos exemplos de Costa, Lobo & Silva (2008), numa adaptação de Friedmann (2006). Foram apresentados dezasseis itens, distribuídos aleatoriamente, repartidos por oito frases **relativas** em que o pronome relativo desempenha a **função sintática de sujeito**, construídas com mudança de verbo ou com mudança de objeto. Foram igualmente apresentadas oito frases **relativas** em que o pronome relativo desempenha a **função sintática de objeto**, apresentando modificações no sujeito ou no verbo. Nos dois tipos de frases relativas foram apresentadas frases reversíveis e irreversíveis.

O subteste B apelava à construção de frases passivas com base na descrição de uma imagem, sobre a qual se havia feito uma afirmação e se induzia uma resposta relacionada. Dos quinze itens apresentados, dez eram frases alvo e cinco frases distratoras. As frases-alvo eram compostas por verbos transitivos, os que permitem a construção passiva e as frases distratoras por verbos intransitivos ou transitivos indiretos. Partindo do facto que mudanças semânticas influenciam os resultados na compreensão e produção de frases passivas, as frases apresentam argumentos com diferentes traços semânticos. Foi também tido em conta a reversibilidade das frases, possibilidade de o sujeito de uma frase poder assumir-se como objeto direto de outra, a plausibilidade e as características do verbo, nomeadamente o uso de verbos agentivos e não-agentivos.

O teste tinha por objetivos:

- ⇨ Testar a produção escrita de frases relativas, identificando dificuldades.
- ⇨ Testar a produção escrita de frases passivas, identificando dificuldades.

Teste III: textualização

O último teste avalia a competência dos participantes na escrita autónoma de texto, tendo em conta um conjunto de instruções dadas. A escolha do tema para construção de um texto, comum aos três ciclos de escolaridade, teve por base a conciliação entre duas tipologias predominantes, apelando a uma sequência descritiva, que desde o 3.º ano de escolaridade é apontada como nível de desempenho de competência de escrita, «*Utilizar a escrita para se apresentar a outros*» (Currículo Nacional do Ensino Básico - 3.º ano de escolaridade), e a uma sequência argumentativa, um elemento mais elaborado, em que através da escrita se pretende convencer ou transformar o ponto de vista ou posição do leitor. O texto deveria conciliar a descrição, com base num referente bastante conhecido, o próprio escrevente, e a argumentação de uma posição que deveria ter em conta o convencimento do leitor.

O teste tinha por objetivos:

- ⇨ Caracterizar a competência textual dos alunos individualmente e por grupos.
- ⇨ Identificar dificuldades específicas na construção textual.

Pretendia-se ainda comparar as variações ao longo dos ciclos, em termos de competência textual e relacionar o nível de desempenho neste teste com os resultados obtidos nos testes de ortografia e de sintaxe.

Resultados

A Análise dos resultados foi efetuada por grupo de participantes, por sujeito e por teste aplicado. A apresentação segue a ordem de aplicação.

Relativamente ao teste I, as pontuações por grupo são apresentadas no Quadro 1, estas permitem identificar um aumento significativo de pontos à medida que se avança na escolaridade, o que traduz uma evolução positiva no número de itens corretos e consequente diminuição do número de erros por ano. Essa evolução foi quase constante, se compararmos as médias entre os anos, a diferença entre o 3.º e o 5.º ano é de 4,67 pontos e a diferença entre o 5.º e o 8.º ano é de 4,90, originando uma diferença também semelhante na percentagem de itens corretos. A análise entre os dois subtestes permitiu verificar que os alunos obtiveram melhores resultados no subteste B, sendo-lhes mais fácil identificar a grafia correta de

uma palavra do que escrevê-la por estímulo auditivo. A diferença de pontuação entre as provas é menor no grupo do 8.º ano, apontando para uma maior estabilidade na forma ortográfica das palavras.

Anos / Subteste	3.º Ano			5.º Ano			8.º Ano		
	Pontos	Média (itens corretos por subteste e teste)	% (pontos por subteste e Teste)	Pontos	Média (itens corretos por subteste e teste)	% (pontos por subteste e Teste)	Pontos	Média (itens corretos por subteste e teste)	% (pontos por subteste e Teste)
A	1097	36,56	81,25	1153	38,43	85,40	1269	42,30	94
B	1192	39,73	88,29	1276	42,53	94,51	1307	43,56	96,81
Total	***2289***	***76,29***	***84,77***	***2429***	***80,96***	***89,96***	***2576***	***85,86***	***95,40***

QUADRO 1 – Pontuações dos Grupos no Teste I

A análise dos resultados em função da distribuição dos erros pelos critérios de seleção das palavras, regularidade, extensão e frequência apontou, em todos os anos, para uma maior concentração de erros nas palavras irregulares. Verificou-se, também, maior número de erros nas palavras com mais de duas sílabas, em qualquer das categorias de regularidade. Quanto ao critério frequência, nas palavras não frequentes também se registou maior número de erros comparativamente com as frequentes. Um número elevado de erros em palavras irregulares e em palavras não frequentes aponta para o uso predominante da via fonológica por parte dos sujeitos, optando estes por hipóteses de escrita com base na conversão fonema/grafema.

Em conclusão, o tipo de erro mais frequente relacionou-se com as regras de origem de palavra, seguindo-se as regras contextuais e os erros de acentuação. Estes dados permitiram identificar as dificuldades mais marcantes dos alunos; estas prendem-se predominantemente com a escrita de palavras irregulares. Este é o tipo de erro mais comum em todos os grupos, mas com uma diminuição significativa conforme se avança no nível de escolaridade, comprovando assim a aprendizagem como fator importante no estabelecimento da norma ortográfica. Erros deste tipo também demonstram hipóteses ortográficas: face à representação ainda instável da palavra, o aluno opta por outras formas de escrita, escolhe um grafema que mantém a correção da palavra na sua forma oral.

A análise dos resultados conduziu a algumas conclusões:

- O número de erros diminui com o avançar da escolaridade.
- A regularidade, a frequência e a extensão influenciam a escrita correta da palavra.
- O tipo de erro mais frequente prende-se com as regras de origem de palavra.
- Os alunos usam predominantemente uma estratégia fonológica – quando desconhecem a forma correta de palavra, optam por uma hipótese que mantém o aspeto fonético da palavra.

O tipo de erro evidenciado exige um trabalho pedagógico com bom prognóstico, visto não ter um cariz patológico por não mostrar dificuldades de segmentação de palavras, de troca ou omissão de fonemas.

No teste II, sobre o domínio sintático em escrita de frases relativas e passivas, os alunos obtiveram resultados diferenciados, particularmente entre o grupo de alunos do nível etário mais baixo – 3.º ano e o grupo de alunos com maior idade – 8.º ano. Estes têm mais 23,98 % de respostas corretas comparativamente com o primeiro grupo. Os alunos de 5.º ano também alcançam resultados melhores do que os seus colegas mais novos, obtendo resultados próximos dos do 8.º ano, conforme o Quadro 2.

Anos / Subteste	3.º Ano			5.º Ano			8.º Ano		
	Pontos	Média (itens corretos por subteste e teste)	% (pontos por subteste e Teste)	Pontos	Média (itens corretos por subteste e teste)	% (pontos por subteste e Teste)	Pontos	Média (itens corretos por subteste e teste)	% (pontos por subteste e Teste)
A	324	10,8	67,5	373	12,43	77,7	385	12,83	80,2
B	119,5	3,98	39,83	202	6,73	67,33	245,5	8,18	81,83
Total	***443,5***	***14,78***	***56,85***	***575***	***19,16***	***73,71***	***630,5***	***21,01***	***80,83***

QUADRO 2 – Pontuações dos Grupos no Teste II

Comparando os dois subtestes, verificou-se que, em todos os grupos de participantes, a pontuação na prova de estruturas relativas foi superior à de estruturas passivas, sendo essa diferença bastante acentuada no grupo do 3.º ano; este alcançou uma média de 10,8 respostas corretas no subteste A para 3,98 no subteste B, o que originou um diferencial de mais 27,67% de respostas corretas para a primeira prova. A diferença de pontuação alcançada entre subtestes foi diminuindo entre os grupos em função do nível etário/ano de escolaridade, deixando de ser significativa nos alunos de 8.º ano; contrariamente aos outros anos, este obteve melhores resultados no subteste B. Inferimos, apoiados nos dados de outros estudos, que uma justificação possível para a dificuldade dos alunos mais jovens no uso das frases passivas deve-se ao facto de o desenvolvimento sintático corresponder a etapas e estas estruturas apresentarem uma complexidade superior face às estruturas ativas (Correia, 2004).

Relativamente aos resultados em função das categorias apresentadas: relativas em que o pronome relativo desempenha a função sintática de sujeito e relativas em que o pronome relativo desempenha a função sintática de objeto, os dados apontaram globalmente para um maior índice de respostas corretas nas relativas de sujeito. Nas frases com relativas de objeto evidenciou-se uma diferença acentuada entre grupos, o que atesta a dificuldade particular nas relativas de objeto e o fator idade/nível de escolaridade como determinante na evolução. Quanto ao critério reversível/irreversível não se registou uma diferenciação significativa, nas passivas de sujeito os itens com frases irreversíveis obtêm melhores resultados enquanto nas passivas de objeto se verifica o inverso. Os resultados deste subteste, sobre produção escrita de orações relativas, são consonantes com os estudos na área, nomeadamente os apresentados na investigação de Vasconcelos (1991) e os dados atuais da investigação de Costa, Silva & Lobo (2008).

No subteste de frases passivas os resultados foram registados pelo tipo de resposta dada. A distribuição das respostas foi diversificada em função do grupo de participantes. À medida que avança o nível etário/ano de escolaridade assiste-se a uma especialização no tipo de construção passiva utilizada com opção pela passiva perifrástica verbal Ser+Vpp. Estes dados foram bastante incidentes no 8.º ano, começando, também, a evidenciar-se no 5.º ano. Os alunos do 3.º ano também optaram maioritariamente por essa estrutura, mas as suas respostas foram mais dispersas quando formulavam construções passivas; neste grupo registou-se um grande número de não respostas (99), na sequência da frase-estímulo, mostrando dificuldade em lidar com a estrutura gramatical e em alterar os papéis temáticos, focando-se apenas no conteúdo semântico.

Quanto aos outros critérios verificou-se que, relativamente à reversibilidade da frase, as frases irreversíveis alcançaram maior número de respostas corretas nos três grupos de participantes, sendo a diferença entre reversível/irreversível mais acentuada no 3.º ano de escolaridade. Comparativamente, os dados entre verbos agentivos/não-agentivos apontaram para resultados mais baixos nas frases construídas com verbos não-agentivos, sendo essa diferença marcante no grupo do 5.º ano de escolaridade. O número de respostas corretas entre frases plausíveis/não-plausíveis não traduziu diferenças significativas nos três grupos de participantes.

A análise dos resultados permitiu avançar com algumas conclusões:

- Com exceção para os participantes do 8.º ano, os alunos obtêm melhores resultados na construção de frases relativas comparativamente com as frases passivas, sendo essa diferença bastante acentuada nos participantes de nível etário mais baixo.

- Os participantes obtêm melhores desempenhos na formulação de frases com relativas de sujeito do que com relativas de objeto.
- Na construção de frases passivas, os participantes optam maioritariamente pela construção *Ser+Vpp*, sendo essa opção mais evidente à medida que se avança na escolaridade.

O último teste – produção textual foi avaliado em quatro aspetos distintos: morfossintáticos, semântico-pragmáticos, pontuação e ortografia. Os resultados apresentados no Quadro 3 permitem identificar uma progressão constante entre os grupos, com diferenças entre eles de aproximadamente 10%. Para os participantes do 3.º ano de escolaridade os resultados alcançados encontram-se no limiar dos resultados considerados positivos, na medida em que a média alcançada corresponde a 13 pontos, metade da pontuação máxima do teste (26 pontos). Neste grupo dois alunos obtiveram zero pontos por não conseguirem realizar o teste.

A análise dos resultados, em função dos aspetos em avaliação, permitiu verificar que, em todos os aspetos avaliados, os alunos cometeram erros, dado esse também registado por Azevedo (2000), num estudo sobre produção textual em alunos de 5.º ano, levando a autora a afirmar que «as dificuldades que se detetaram situaram-se em todos os níveis de competência de escrita». Neste teste, os alunos alcançaram melhores resultados nos aspetos morfossintáticos comparativamente com os aspetos semântico-pragmáticos. Este dado aponta para uma dificuldade na preparação do texto por parte dos alunos. A construção do texto exige a exploração do tema por recurso aos dados em memória, a organização das ideias em função da intenção comunicativa. Constatou-se, embora de forma informal, que o tempo entre o pedido de tarefa e o início desta foi mínimo, apenas o necessário para ler o enunciado; verificou-se, ainda, com exceção de dois participantes do 3.º ano, que não houve registo escrito das ideias com vista a uma melhor reflexão e organização do tema.

Anos	**3.º Ano**			**5.º Ano**			**8.º Ano**		
	Pontos	Média (pontos por Teste)	%	Pontos	Média (pontos por Teste)	%	Pontos	Média (pontos por Teste)	%
Total	***392,5***	***13,08***	***50,32***	***476,5***	***15,88***	***61,08***	***569***	***18,96***	***72,94***

QUADRO 3 – Pontuações dos Grupos no Teste III

A observação dos resultados, no Teste III, possibilitou delinear algumas conclusões:

- Nos aspetos morfossintáticos, relativos à estrutura das frases em termos de ordem de palavras e concordâncias, os alunos obtiveram melhores desempenhos face aos aspetos semântico-pragmáticos, sendo-lhes mais difícil lidar com aspetos ligados à exploração do tema e à organização das ideias;
- Nos aspetos ortográficos e de pontuação, os grupos obtiveram resultados superiores na escrita correta de palavras comparativamente com o uso adequado dos sinais de pontuação;
- A competência textual evolui com o avançar na escolaridade, atingindo os alunos mais velhos melhores resultados em todos os domínios linguísticos.

Os resultados globais apontaram para uma evolução positiva no domínio da competência de escrita em função do nível de escolaridade. Essa evolução, representada no Gráfico 1, traduz resultados quase constantes entre os grupos, i.e. os valores que separam o 3.º ano do 5.º ano são semelhantes aos que distam entre este e o 8.º ano (um diferencial de aproximadamente 5% na ortografia, 11% na produção textual).

O Teste II, de sintaxe, revelou resultados um pouco diferentes: a diferença entre os alunos mais novos e os seus pares seguintes é de cerca de 16% e entre estes e os alunos mais velhos é de 7%. Comparando as percentagens alcançadas em cada teste, verificou-se entre os grupos resultados mais próximos no domínio da ortografia e mais distantes nos outros.

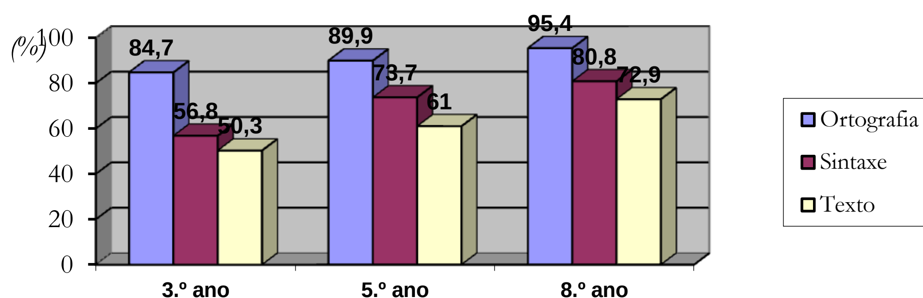


GRÁFICO 1 – Resultados dos Grupos na Prova

Quanto à identificação de dificuldades individuais, por parte dos participantes, tomámos como referência a média e o desvio padrão obtida pelo seu grupo de nível (considerando como média os resultados que se situam um desvio padrão abaixo e acima desta) e constatámos que o 3.º ano foi o ano em que mais alunos obtiveram resultados abaixo da média. Relacionando as dificuldades registadas na *prova* com os resultados escolares, verificámos que no 3.º ano todos os participantes com resultados abaixo da média correspondiam a um nível de aproveitamento mais baixo na área da Língua Portuguesa, assim como os resultados acima da média também equivaliam a bons resultados na área. No grupo de 5.º ano os resultados foram menos homogéneos; dos quatro alunos identificados com maiores dificuldades na *prova* apenas um obteve nível dois (2) na avaliação da disciplina de Língua Portuguesa, os restantes obtiveram uma classificação de três (3); no entanto os resultados acima da média estão em sintonia com as notas de final de período. Quanto ao grupo do 8.º ano, os quatro resultados mais baixos da *prova* encontram eco nos da disciplina de Língua Portuguesa para três dos alunos. Os participantes com melhores resultados também obtiveram uma valoração mais alta na avaliação da disciplina.

De um modo geral verificou-se uma aproximação positiva entre os resultados obtidos na *prova* e as notas na disciplina/área de língua Portuguesa, o que contribui para a viabilidade do uso deste instrumento como possibilidade avaliativa da competência de escrita.

Conclusões

O estudo decorreu da constatação das dificuldades, sentidas pelos alunos, ao nível da linguagem escrita e da necessidade profissional sentida em possuir um instrumento para avaliar a competência de escrita. As conclusões retiradas são a dois níveis, um relativo à *prova* e de que forma o objetivo de avaliar a escrita é cumprido e expresso, o outro relativo aos dados sobre o desempenho/desenvolvimento linguístico dos alunos. Quanto ao primeiro nível, os resultados obtidos pela aplicação da *prova* pareceram-nos muito pertinentes, visto permitirem a demarcação entre alunos mais e menos competentes. O objetivo de criar um instrumento que permita uma leitura sobre o desempenho do(s) aluno(s) e sobre as dificuldades manifestadas pareceu-nos alcançado. Foi possível traçar uma linha evolutiva, expressa pelos resultados crescentes dos participantes, paralela com o evoluir na escolaridade, confirmando que competência de escrita evolui ao longo da escolaridade e tem uma relação directa com o nível etário e nível de instrução.

A objetivação das dificuldades, discriminação de resultados em função do domínio em questão, foi possível pela aplicação da prova, permitindo esta uma leitura do desempenho em competências específicas de escrita, nos diferentes anos de escolaridade. Ao nível da ortografia, os resultados permitiram identificar fatores subjacentes ao erro como a regularidade, a extensão e a frequência das palavras, logo a estrutura gráfica da palavra a assumir influência na sua escrita; quando os sujeitos optam preferencialmente por uma estratégia fonológica a possibilidade de erro em palavras irregulares torna-se maior. Face a estes dados a intervenção afigura-se mais objetiva, tanto ao nível da categoria de palavras a trabalhar, particularmente as irregulares e as formadas com regras contextuais, como no tipo de estratégia a desenvolver com os alunos, apelar a uma análise visual a par da auditiva, implementar uma estratégia lexical em complemento da fonológica.

No teste II, os resultados obtidos atestaram a dificuldade que os alunos têm na compreensão e produção de determinado tipo de estruturas sintáticas. Os resultados dos subtestes enquadram-se nos resultados de outras investigações. Nas frases relativas, as construções em que o pronome relativo tem a função sintática de objeto revelaram-se mais difíceis de produzir comparativamente com as construções em que

o pronome relativo tem a função sintática de sujeito. As construções passivas revelaram-se igualmente difíceis, particularmente para o grupo de alunos de idades/nível de escolaridade mais baixo. A dificuldade em lidar com este tipo de estruturas equaciona duas questões, uma em que os alunos têm dificuldade em lidar com informação que utilize este tipo de construções, logo fica comprometida a compreensão de determinados textos e questões, outra diz respeito à produção e uso em contexto, comprometendo o desenvolvimento e riqueza sintática ao nível da frase e do texto. Face a estes resultados, em termos pedagógicos, impõe-se o trabalho específico com estas estruturas de modo a facilitar e promover o desenvolvimento sintático dos aprendentes, intervenção a um nível específico para a nível global incrementar a competência de escrita.

Quanto à produção textual, ressaltaram como conclusões uma dificuldade acentuada nos anos mais baixos ao nível da organização e sequencialização das ideias, facto esse que pode ser desenvolvido pela implementação da prática de planificação da escrita e de estratégias de recolha de informação. Outra questão prende-se com o uso incorreto ou ausência de pontuação, o que exige uma intervenção progressiva partindo da delimitação da frase e da aprendizagem da pontuação em prol de uma escrita bem articulada.

Afigurasse-nos importante que os resultados obtidos possam ser entendidos como dados importantes a considerar, pela escola, nos conteúdos que aborda e nas estratégias que implementa. Estas devem privilegiar a consciencialização e reflexão sobre o erro e a criação de mecanismos de autorregulação que, segundo Carvalho (2001), citando o modelo de Bereiter & Scardamalia, conduzem a facilitação processual promovendo o desenvolvimento linguístico e cognitivo.

O sucesso é uma meta a atingir desencadeando, a sua procura, novas respostas, novas intervenções, tanto a nível restrito como global. Este estudo foi uma pequena folha na grande árvore que é o trabalho em prol da melhoria dos resultados escolares. A sua aplicação estende-se a uma prática continuada de avaliação/identificação de dificuldades, tendo por objetivo desenvolver as competências em défice para evoluir no processo, possibilitando a progressão e o domínio das competências de escrita.

Referências Bibliográficas

ALVES MARTINS, M. & NIZA, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita.* Lisboa: Universidade Aberta.

AMOR, E. (1997). *Didática do Português Fundamentos e Metodologia.* Lisboa: Texto Editora.

AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para além do erro.* Porto: Porto Editora.

BARBEIRO, L. F. (2007). Episódios Ortográficos na Escrita Colaborativa. In M.ª Lobo & M.º A. Coutinho, (eds.). *XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística.* Textos selecionados. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística; 111-125.

BRITO, A. M. & DUARTE, I. (2003). Orações Relativas e Construções Aparentadas. In Mateus, M.; Brito, A.; Duarte, I. & Faria, I. (eds.). *Gramática da Língua Portuguesa.* Lisboa: Caminho; 653-694.

CARVALHO, J. A. BRANDÃO. (2001). O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências. In Silva, B. D. & Almeida, L. (eds.). *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 6, Braga, 2001: actas.* Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho, Vol. II; 143-150, (acedido em 15-01-2008) http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/534/1/JoseCarvalho.pdf

CARVALHO, J. A. BRANDÃO. (1999). O Ensino da escrita. In Sequeira, F.; Carvalho, J. A. & Gomes, A. (org.). *Ensinar a escrever: teoria e Prática: atas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Braga, 1999. Braga*: Instituto de educação e Psicologia da Universidade do Minho; 73-92, (acedido em 14-11-2007) https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/481/1/Jos%C3%A9Brand%C3%A3o%2073-92.pdf

CORREIA, D. M. (2004). *Passivas e Pseudo-Passivas em Português Europeu Produção Provocada e Compreensão.* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

COSTA, J., LOBO, M. & SILVA, C. (2008). *Produção e Compreensão de Relativas na Aquisição do PE.* Manuscrito, Universidade Nova de Lisboa.

CRAIN, S. & THORNTON, R. (1998). *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments on the Acquisition of Syntax and Semantics.* Cambridge, Mass: MIT Press.

FRIEDMANN, N., NOVOGRODSKY, R. (2006). The production of relative clauses in SLI: A window to the nature of the impairment. *Advances in Speech-Language Pathology* 8; 364-375.

HORTA, I. V. & ALVES MARTINS, M. (2004). Desenvolvimento e aprendizagem da ortografia: Implicações educacionais. In *Análise Psicológica*, 1 (XXII); 213-223.

Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (1997). *A língua Materna na Educação Básica.* Lisboa, Ministério da Educação.

Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico.* Lisboa, Ministério da Educação.

NIZA, S. (1997). Para o Ensino da Linguagem escrita. In *Noesis*, 44, Out./Dez.; 24-26.

PINTO, Mª. G. (1998). A Ortografia e a Escrita em Crianças Portuguesas nos Primeiros Anos de Escolaridade. In Pinto, Mª. G. *Saber Viver a Linguagem* Um desafio aos Problemas de Literacia. Porto: Porto Editora.
REBELO, J. A. S. (1993). *Dificuldades da Leitura e da Escrita* em Alunos do Ensino Básico. Rio Tinto: Edições Asa.
SIM-SIM, I. (1997). *Avaliação da Linguagem Oral.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta.
SIM-SIM, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura.* Lisboa, GEPE, Ministério da Educação.
SOUSA, O. C. (1999). *Competência Ortográfica e Competências linguísticas.* Lisboa, ISPA.
TAVAKOLIAN, S. L. (1981). The conjoined-clause analysis of relative clauses. In Tavakolian, S. L. (eds.), *Language acquisition and linguistic theory.* Cambridge: MIT Press.
VASCONCELOS, M. (1996). Compreensão e Produção de Frases relativas em Português Europeu. In Faria, I.; Pedro, E.; Duarte, I. & Gouveia, C. (Org.), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa,*. Lisboa, Caminho; 323-330.
VASCONCELOS, M. (1991). *Compreensão e Produção de Frases com Orações Relativas: Um estudo Experimental com Crianças dos Três anos e Meio aos oito Anos.* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

A escrita escolar no 1.º CEB. Da reflexão metalinguística às estratégias metacognitivas

Graça Maria Gomes Loureiro Ferreira[107]

Introdução

A língua que falas e escreves
é uma árvore de sons
que tem nos ramos as letras,
nas folhas os acentos
e nos frutos o sentido
de cada coisa que dizes

in José Jorge Letria, *Esta Língua Portuguesa*

Nos tempos que decorrem, deparamo-nos com um clima de crise instalado na sociedade portuguesa relativamente ao aproveitamento ortográfico dos nossos alunos. É frequente ouvirmos queixas de que a escola que não prepara para a vida. Queixam-se os pais, os professores e, sobretudo, os professores de Língua Portuguesa que se sentem impotentes para, muitas vezes, fazerem face a este problema.

A falta de êxito ao nível do desempenho na escrita é um facto sem contestação. Perante esta situação, torna-se urgente procurar as razões que estão na base deste insucesso para se delinearem estratégias e metodologias que permitam recuperar a confiança nos nossos alunos, nos professores, nas escolas e na qualidade do próprio sistema educativo. Aprender a escrever corretamente, respeitando as convenções ortográficas, é uma das competências primordiais do primeiro ciclo. Algumas crianças adquirem facilmente essa competência, enquanto, para outras, revela-se uma luta constante e muitas delas saem da escola apresentando graves deficiências a esse nível. Frequentemente, o seu futuro fica comprometido, uma vez que as competências de literacia são imprescindíveis para o sucesso na vida.

O domínio correto da Língua materna é fundamental perante a sociedade actual cada vez mais exigente, onde só os detentores do conhecimento conseguem vingar "…o domínio da Língua Portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania" (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:31).

A expressão escrita, por ser transversal às diversas áreas curriculares, é, em grande parte, determinante do insucesso escolar dos alunos. Saber escrever corretamente conteúdos é tão importante como a sua aquisição. Saber mas não conseguir comunicar claramente é o mesmo que não saber.

Ao insucesso da escrita são atribuídos inúmeros fatores: alguns intrínsecos ao aluno, ao docente e à sua pedagogia e formação, outros relacionados com a influência do meio social, com a própria complexidade e artificialidade da tarefa e outros relacionados com o sistema educativo e a sua organização.

Apesar das várias medidas e esforços que se têm conjugado no terreno para elevar os índices de sucesso e inverter os dados dos inúmeros relatórios sobre a escrita, os resultados conseguidos ainda não são os desejados. A escola ainda não encontrou soluções para este problema que grassa nas salas de aula do nosso país e teima em persistir.

Considerando que a Língua Portuguesa se caracteriza por um sistema alfabético, implica que, no início da aprendizagem, a criança estabeleça uma correspondência entre sons e letras (fonemas e grafemas) e isto porque existe uma relação indissociável entre ambos. Os sons da fala são representados por letras e as letras são transformadas em sons. No entanto, esta relação não é unívoca sendo, por conseguinte, complexa pois um som pode ser representado por várias letras e uma mesma letra pode produzir vários sons. Só depois de iniciar o processo de aprendizagem da Língua é que a criança vai ser capaz de compreender estas convenções ortográficas. A par deste facto acresce ainda indicar a influência que uma aquisição imperfeita da língua oral ou a pronúncia dialetal podem exercer no domínio da Língua escrita, uma vez que poderão impulsionar novas formas de escrita produzidas erroneamente pela criança.

Face ao exposto, podemos dizer que um dos passos principais aquando da iniciação à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de fragmentação da fala até chegar às unidades linguísticas mínimas. Em crianças de tenra idade, esta tarefa de fazer corresponder um som da

---

[107] Professora do 1.º CEB; Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda.

fala a um grafema é uma habilidade complexa. O código alfabético pressupõe que a criança seja capaz de identificar e isolar os sons da fala mas a maioria das crianças ainda não possui esta capacidade suficientemente desenvolvida ao iniciar a sua escolaridade, daí que se torne fundamental que as tarefas iniciais da escola passem por um treino aos aspetos fónicos da Língua com o objetivo de promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Torna-se igualmente importante trabalhar a oralidade da criança antes de se iniciar a aprendizagem gráfica. Muitos investigadores defendem que o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita encontram-se ligados ao desempenho dos sujeitos na oralidade.

Como docente do 1.º ciclo, frequentemente me deparo com situações de crianças que, sem evidenciarem problemas de aprendizagem, possuem uma escrita imperfeita em termos de correção ortográfica. Foi este o contexto situacional que me levou a desenvolver um estudo sobre as questões ortográficas com um grupo de alunos de 1.º ciclo e a aprofundar conhecimentos que possam servir para atenuar esta "doença" que está a corroer a Língua de Camões.

Convém, no entanto, sublinhar que, contrariamente às correntes tradicionalistas, defendemos a perspetiva construtivista que encara o erro como algo normal e inerente ao processo de aprendizagem, sendo mesmo este o ponto de partida para a construção do saber e para a qualidade da língua. Conscientes de que o tratamento e análise dos mesmos não é uma tarefa fácil de executar, consideramos que ela é fundamental para o conhecimento linguístico dos alunos. Só conhecendo bem o erro poderemos saber as causas que estiveram na sua origem e só desta forma o docente poderá criar estratégias pedagógicas que auxiliem o discente a corrigir e a evitar futuramente essas incorreções.

Na pesquisa a que nos propusemos realizar, baseámo-nos no estudo de O. Sousa e na tipologia por ele utilizada (1999) para classificação das infrações à norma detectadas nos trabalhos realizados pelas crianças envolvidas no estudo.

Insucesso Ortográfico da Língua Portuguesa

O domínio da ortografia é algo que se reveste de alguma complexidade para os jovens que iniciam a aprendizagem da Língua. Segundo I. Silva "…a ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um «acordo» normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar, num espaço concreto, os grafemas definidos para o registo escrito de uma dada Língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados" (2005: 32). Daqui podemos depreender que a ortografia pressupõe a mobilização de um conjunto de normas institucionalizadas cuja aplicação prática implica uma atividade de produção escrita regulada por mecanismos de natureza mental e motora. Neste sentido, a norma desempenha um papel determinante para uma definição do conceito de erro ortográfico.

Os fracos resultados obtidos a nível da Língua Portuguesa e, concretamente, ao nível da escrita, tornaram-se motivo de preocupação para muitos docentes, pais, investigadores e membros governamentais.

Numa das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (Web: 2007) pode ler-se que "…importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem."

Perante as muitas observações que se têm feito sobre a degradação da Língua, perante o reconhecimento de haver um défice na escrita e na convicção de que a escola não pode alhear-se nem demitir-se desta problemática, impõe-se que os professores sejam portadores dum saber -fazer didático - pedagógico que o ensino da mesma exige.

Nos tempos que decorrem damos conta da importância dada ao domínio correto da escrita. O Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico reconhece e valoriza as suas potencialidades. No entanto, apesar deste domínio linguístico ter mais prestígio do que a oralidade, constatamos que os alunos das nossas escolas escrevem pouco. Torna-se fundamental dar mais tempo a este ensino na fase inicial da sua aprendizagem pois só se aprende a escrever escrevendo. Tal como o músculo, a escrita também precisa de treino e exercício. Ao nível do 1.º ciclo, somos confrontados com o Decreto-lei nº 19 575/2006, de 31 de Agosto, que regulamenta os tempos de lecionação das diversas áreas curriculares. Pela sua análise verificamos que para a área de Língua Portuguesa encontra-se atribuída uma carga horária de oito horas semanais, sendo cinco horas destinadas para a leitura e apenas três para a escrita. Sardinha, a este respeito, corrobora a ideia de que nas nossas escolas se escreve pouco e que a escrita se encontra em

segundo plano relativamente à oralidade "Apesar do escrito ter alta cotação, cada vez se escreve menos e, muitas vezes, os alunos só são solicitados a escrever em certos momentos de avaliação" (2005:17).

Relativamente ao erro ortográfico, M. F. Azevedo (2000) refere que este poderá ser um indicador de que as aprendizagens não foram alcançadas ou que a utilização das estratégias cognitivas foi inadequada. Por outro lado, os equívocos também poderão explicar outros tipos de erros que, neste caso, não são atribuíveis a falta de conhecimentos, mas a cansaço, falta de atenção.

Procurar as razões que estão na base do insucesso da escrita da Língua e responsabilizar os diferentes agentes diretos ou indiretos, parece-nos ser a via mais segura para combater este flagelo.

Os fatores que podem condicionar a viabilidade e o sucesso da escrita são inúmeros e, de uma forma geral, podemos agrupá-los em três conjuntos: intrínsecos e extrínsecos aos agentes do processo ensino-aprendizagem e outros inerentes à própria complexidade do ato da escrita. Entre os fatores extrínsecos podemos apontar os de ordem social (vocabulário utilizado e propensão para a leitura e escrita), organização escolar e curricular (número de turmas por professor, excesso de alunos por turma, extensão e inadequação de programas curriculares, entre outros), recursos didáticos, heterogeneidade de culturas na sala de aula, diversidade de situações com necessidades especiais de aprendizagem, influência dos meios audiovisuais, instabilidade do corpo docente, etc. No que concerne aos fatores intrínsecos destacamos os aspetos de ordem pedagógica, psicológica, cognitiva e física, a falta de métodos e hábitos de estudo, formação inicial e contínua dos professores, falta de experiência com a linguagem escrita (manipulação de materiais de leitura e escrita, comportamentos emergentes de leitura e escrita, conceções sobre leitura e escrita), a fraca motivação do aluno e do professor, etc. Relativamente aos fatores inerentes à escrita evidencia-se a própria complexidade que envolve todo o ato pelo facto da mesma implicar uma sobrecarga mental com que o sujeito se confronta para resolver operações de natureza diversa (mais ou menos elaboradas como os aspetos da grafia, pontuação, organização de ideias, etc.).

As dificuldades que os alunos apresentam no domínio escrito da Língua constituem obstáculos a qualquer aprendizagem ao longo da escolarização. Alcançar esta competência para poder utilizar a escrita em aprendizagens posteriores é uma meta básica e imprescindível na construção de conhecimentos futuros. Tão ou mais importante que a procura das causas dos erros ortográficos será a preocupação de aplicar estratégias preventivas ou de tratamento às incorreções ortográficas.

Influência da Oralidade no Processo de Aprendizagem da Escrita

Partindo-se do princípio de que existe uma relação intrínseca entre oralidade e escrita e de que o oral está na escrita e vice-versa, os estudos apontam para um processo contínuo e dialético de complementarização e influências mútuas com reflexos importantes no ensino-aprendizagem da Língua Materna.

Enquanto que a fala é o instrumento priviligeado da comunicação, cujo conteúdo e expressão seguem as próprias normas, logo, as normas que pressupõem a existência de variantes, a escrita, procura, por sua vez, seguir a ordem da norma padrão, o que justifica ser a gramática, o estudo das regras de utilização do material linguístico disponível para a sua manifestação.

Para aprender a ler e a escrever é necessário que haja associação grafema - fonema, a qual requer o desenvolvimento da capacidade de análise e síntese dos fonemas. Quanto mais próxima for a relação entre o número de fonemas e o número de grafemas de uma Língua mais fácil será a aprendizagem da ortografia, já que esta representa, de modo mais fidedigno, a composição fonológica. Contudo, a escrita ortográfica da Língua Portuguesa possui como característica o facto de ser um sistema arbitrário, ou seja, não possuir uma relação exacta entre grafema–fonema, formado por convenções e regras. Inicialmente, a criança começa por estabelecer uma relação biunívoca entre os sons e as letras, ou seja, em que cada letra do alfabeto corresponderá a um som. No entanto, depressa constatará que esta relação nem sempre se verifica.

Em conjugação com as relações complexas entre os sons da fala e a grafia, a complexidade do sistema ortográfico português é reforçada pela existência de dígrafos, pela presença de consoantes que não são realizados foneticamente (o caso do <h>) e pelo recurso a sinais auxiliares, os *diacríticos.*

Perante um sistema tão complexo como a escrita, e, considerando o facto de as estruturas cognitivas da criança ainda não estarem devidamente desenvolvidas para efetuar esta aprendizagem quando inicia a escolarização, ela vai apoiar-se no sistema que já conhece, que é o oral, criando hipóteses sobre a forma

escrita da Língua. No entanto, se a performance oral tiver deficiências, as mesmas, por relação direta, são transpostas para a escrita. Aqui podem começar muitos dos problemas ortográficos e o desencanto sobre esta área linguística. Assim, entende-se que no processo de conhecimento da escrita, a aquisição pode-se sobrepor à aprendizagem e contribuir para o domínio incorreto da mesma. Os textos produzidos pela criança, nesta fase de aprendizagem, devem ser analisados tendo em consideração a influência da oralidade, uma vez que muitos dos erros que comete fazem parte do processo do conhecimento da escrita e resultam da interferência da oralidade, sendo, inicialmente, produzidos por todos os aprendizes. À medida que o contacto com a escrita aumenta o domínio sobre esta linguagem torna-se maior.

Perante este quadro de complexidade podemos perguntar como é que os alunos efetuam a aprendizagem da ortografia? De que forma os poderemos ajudar para ultrapassarem estas dificuldades? Para que se faça um percurso ortográfico com sucesso, torna-se importante, segundo Barbeiro, que a criança efetue as seguintes aprendizagens:

-discriminação dos sons que integram as palavras - decifração;

-saber como esses sons podem ser transcritos - consciência fonológica;

-decidir a escolha de entre as várias formas de representação dos sons aquele que está de acordo com a norma ortográfica - consciência lexical.

A Reflexão Metalinguística e a Metacognição no Ensino da Escrita

Para se alcançar sucesso na aprendizagem da Língua, torna-se fundamental efetuar um conhecimento profundo sobre a mesma. Embora nos primeiros anos escolares o recurso à metalinguagem não se encontre totalmente dominado, a criança vai construindo progressivamente a sua própria perceção das regras ou das não - regras do sistema linguístico.

Na aquisição da competência de escrita, o domínio da ortografia assume-se como uma tarefa difícil, na qual intervêm vários domínios: a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e, ainda que de uma forma mais indireta, o critério frásico - entonacional, como é o caso da pontuação. Portanto, o saber escrever corretamente as palavras implica também o saber reduzir as escolhas e a eliminar a polivalência.

No processo de aprendizagem da Língua, cabe à escola promover práticas de reflexão metalinguística que possibilitem ao sujeito ativo e *cognoscente* o conhecimento cada vez mais consciente da mesma e dos processos de regularidade e irregularidade de que esta se reveste, bem como a tomada de consciência sobre os seus conhecimentos efetivos, a perceção sobre os mesmos e aquilo que deverão fazer para os melhorar, uma vez que está comprovado que a reflexão metalinguística influência a escrita e, por conseguinte, a ortografia.

As dificuldades de aprendizagem na escrita são mais facilmente ultrapassadas se os programas de intervenção integrarem atividades de reflexão metalinguística sobre a estrutura da fala e sobre as restrições do código, pois o desenvolvimento ortográfico parece implicar uma gradual e explícita consciência da estrutura fonológica das palavras e das restrições contextuais e morfossintáticas associadas ao funcionamento da linguagem escrita.

Segundo Donmall (1991), o desenvolvimento da consciência metalinguística nas escolas passa não só pela explicitação e consciencialização dos conhecimentos e competências adquiridas pelos alunos no decurso da sua experiência linguística, mas, também, pela estimulação das capacidades de observação e análise da linguagem, tanto no seu meio envolvente, como no mundo em geral.

A consciência metalinguística para Sim-Sim é entendida como "…o conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades e das operações da língua" (1998: 220) que permite ao falante controlar intencionalmente a utilização das regras de funcionamento da Língua e manipular conscientemente a linguagem fora do contexto comunicativo. Tem ainda como suporte o conhecimento intuitivo, implícito e inconsciente, permitindo apenas uma comunicação automática na fase inicial do desenvolvimento linguístico da criança. Assim, "…com a progressão na aquisição e na aprendizagem da língua, este conhecimento implícito vem a ser alterado para explícito, à medida que vai aumentando a necessidade do controlo de tarefas linguísticas realizadas" (idem: 215).

Trabalhar a consciência metalinguística é um processo que se reveste de alguma complexidade para as crianças, sendo igualmente considerado multifacetado pela dupla propriedade que a linguagem encerra, a qual pode servir " … tanto para descrever o mundo, como para se referir a si mesma, ou por outras palavras, de ser tanto o meio, como o objecto de conhecimento " (Pliássova, 2005:42).

No ensino da escrita, torna-se fundamental criar situações que promovam a ativação da reflexão metalinguística, nomeadamente: utilizar estratégias de planificação uma vez que ajudam os alunos a dizerem não apenas o que sabem mas a transformarem o que sabem; incentivar a interação com o texto, ou seja, criar rotinas de revisão textual quer coletivamente ou a nível individual. A revisão é o processo que implica uma maior reflexão sobre a produção de texto e, por conseguinte, uma estratégia construtiva de aprendizagem; fomentar a autocorreção, feita a nível a individual ou a pares; promover a autoavaliação ou a heteroavaliação; proporcionar ambientes escolares sustentados na cooperação, na interação, na prática dialógica e discursiva; proporcionar contextos escolares propícios à reflexão, ao intercâmbio de ideias e ao trabalho em parceria; criar contextos reais de comunicação, abrindo as atividades escolares ao meio e divulgando a escrita; diversificar as produções, criar troca de experiências e de conhecimentos entre pares e entre professores; promover a prática de uma escrita funcional e de interesse para os alunos.

Outro aspeto importante a que as escolas devem dar especial atenção é ao trabalho explícito do pensamento dos alunos. É este trabalho que conduzirá o indivíduo à independência intelectual necessária ao pleno exercício da cidadania, ou seja, à criação de sujeitos autónomos do seu aprender a aprender.

Perante as exigências com que diariamente somos confrontados, torna-se prioritário preparar os jovens para o pensar e o pensar sobre o pensar. Para que isso se possa concretizar devem-se abandonar as práticas escolares mecanicistas baseadas num saber cumulativo, uma vez que são redutoras e insuficientes. A escola, neste contexto, desempenha um papel importantíssimo ao ajudar a criança a tornar-se mais metacognitiva, uma vez que muitos dos problemas de aprendizagem ao nível da escrita decorrem não de dificuldades cognitivas mas de dificuldades metacognitivas.

O termo metacognição começou a ser conhecido nos anos 70 por Favell, o qual é entendido como o conhecimento que o sujeito tem sobre o seu próprio conhecimento, ou seja, o conhecimento dos próprios processos e produtos cognitivos. Para alguns teóricos, o problema da escola atual reside no facto do ensino formal ainda não estar muito sensibilizado para trabalhar explicitamente o pensamento.

A relação entre pensamento e escrita não se limita apenas à representação do primeiro por meio do segundo mas à elaboração do próprio pensamento em níveis de maior complexidade, servindo de base à construção da própria aprendizagem. Barbeiro a este respeito refere que "… a construção escrita activa processos mentais próprios da resolução de problemas, com recurso a competências de vários níveis de complexidade, como o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação. Dessa activação não resulta apenas o desempenho para a produção de um texto, mas resulta também a aquisição de novos conhecimentos" (1999:85).

Santana (2007), ao referir que a escrita tem um caráter recursivo com momentos retrospetivos e prospetivos e um ritmo mais lento que a oralidade, possibilita a distanciação, a reversibilidade, a reformulação, a materialização das ideias, ou seja, a interação com o discurso interior e com a representação do destinatário, ajudando a reorganização do próprio pensamento.

Estas operações complexas promovem, segundo a autora, a estruturação do conhecimento e o desenvolvimento de competências metacognitivas pelos processos de reflexão que propicia.

Para que os alunos sejam metacognitivos, torna-se importante que os professores utilizem estratégias que apelem à metacognição. Na sua ação pedagógica deve ser considerado o seguinte: o processo de aprendizagem deve estar centrado na compreensão e não apenas na aquisição de informação e conteúdos, promovendo o aprender a aprender; a aprendizagem deve partir da valorização do pensamento autónomo, criativo e divergente, favorecendo a reflexão e sentido crítico; o processo ensino-aprendizagem deve ser flexível e corresponder aos diferentes ritmos e estilos de aprender; a pessoa deve ser a base para a aprendizagem e o ensino e o ambiente escolar devem estar voltados para a valorização de cada aluno.

Muitos dos problemas ortográficos que grassam no papel poderão ser minimizados se as práticas educativas incluírem atividades reflexivas sobre a Língua e, sobretudo, se forem desenvolvidas estratégias metacognitivas que promovam o desenvolvimento do conhecimento.

Como já foi mencionado, a atitude pedagógica, defendida por nós neste estudo, perante o erro ortográfico é a perspetiva construtivista que o encara como algo normal no processo de aprendizagem da Língua. Defendemos também que o professor deve desenvolver um trabalho de conhecimento sobre a natureza do erro ortográfico. Estes são uma boa fonte de informação sobre os níveis atingidos no processo de aprendizagem e também um bom instrumento de trabalho, quer para o aluno quer para o professor na superação das dificuldades encontradas. Sobre este aspeto G. Rio-Torto refere que é

importante que o professor saiba diagnosticar as dificuldades que os alunos revelam, "…que as saiba dissecar e explicar cabalmente, que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como factor altamente construtivo e estruturante" (2000: 618).

No estudo das incorreções ortográficas torna-se necessário proceder à sua categorização, uma vez que mais facilmente, se percebe que tipo de erros se produzem com mais frequência para, desta foram, se delinearem hipóteses acerca das causas que estão subjacentes à sua origem. Esta tarefa, embora bastante complexa, irá facilitar o estabelecimento de estratégias pedagógicas.

Considerando as inúmeras categorizações de erros e o facto de não existir um critério uniforme para os classificar, destacamos a tipologia de Óscar Sousa, utilizada por nós, no nosso estudo, para análise das infrações detectadas nos trabalhos propostos aos alunos.

Ó. Sousa (1999) propõe uma tipologia de erros agrupada em três categorias:

- Classe I- *palavras fonética e graficamente incorretas* (erros de adição, omissão, substituição, troca de posição ou inversão). Os três primeiros tipos de erros estão relacionados com a utilização errada de um código oral incorreto;

- Classe II- *palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas*. Estes erros são resultantes da não correspondência unívoca entre fonema e grafema;

- Classe III- *outras* provocadas pela perda do sinal auditivo.

Estudo Empírico

Estando cientes de que o domínio correto da Língua Portuguesa é fundamental perante a sociedade atual cada vez mais exigente, procura-se perceber a que se deve este insucesso e o que é possível fazer para inverter esta situação.

Quando se inicia a escolaridade, o professor deverá estar atento aos diferentes ritmos de cada criança e aos diferentes saberes para adequar a sua prática em conformidade com as diversas situações. Além de cada criança apresentar particularidades específicas de aprendizagem nem todas, nesta fase, se encontram ao mesmo nível em termos de aquisição da linguagem oral, nem termos de conceções da escrita pois as experiências e as influências que recebem também são distintas.

Para o estudo realizado e que passamos a descrever recolhemos, de uma turma com os diversos anos de escolaridade do concelho da Guarda, um grupo de seis alunos com mais problemas ao nível da competência ortográfica. Desta forma, foram selecionados quatro alunos do 2.º ano, um do 3.º ano e um do 4.º ano.

Atendendo às características do grupo, a prioridade de intervenção pedagógica, em sala de aula, foi, desde o início do ano escolar, a área da Língua Portuguesa, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento das competências da escrita. Este foi o ponto de partida para toda a ação desenvolvida e a razão deste trabalho, ou seja, analisar o tipo de erros mais frequente nesses alunos para, desta forma, se procurarem as causas dessas incorreções. Só conhecendo bem o erro e o que esteve na sua origem é que se pode encontrar o caminho para a sua correção.

Como instrumentos de recolha de dados utilizámos o questionário por inquérito a fim de recolher perceções e opiniões quanto à escrita e ao erro ortográfico. Recorremos ainda a diversas atividades (o ditado, a "caça ao erro" e a expressão escrita), tendo como objetivos verificar quais os erros mais frequentes, a evolução da consciência metalinguística ao longo do percurso escolar, bem como as causas que poderão estar subjacentes a este problema.

Em seguida, apresentamos os resultados da aplicação do questionário e do exercício do ditado (este último encarado por nós como um regulador de aprendizagem e não como uma estratégia de ensino), os quais são exemplificativos de como pode ser feito este trabalho em sala de aula.

Aplicação do Questionário

Numa das questões perguntámos aos alunos se gostavam de escrever. Com esta pergunta era nosso objetivo colher a opinião, ou seja, o grau de empatia sobre o ato da escrita. Pelos dados recolhidos verifica-se que a opinião sobre esta atividade diverge. No 2.º ano dois alunos responderam gostar muito,

um referiu gostar e outro gostar pouco. O interesse diminui no 3.º e 4.º ano uma vez que apenas foram selecionadas as opções gosto e gosto pouco. No entanto, também verificamos que nenhum dos elementos referiu não gostar de escrever.

Opinião	Nº de alunos
Gosto muito	2
Gosto	1
Gosto pouco	1
Não gosto	0
Não sei	0
Total	**4**

Tabela nº1 - Opinião do 2.º ano sobre a escrita

Gráfico nº 1 - Opinião do 2.º ano sobre a escrita

Opinião	Nº de alunos
Gosto muito	0
Gosto	1
Gosto pouco	1
Não gosto	0
Não sei	0
Total	**2**

Tabela nº 2 - Opinião do 3.º e 4.º ano sobre a escrita.

Gráfico nº 2- Opinião do 3.º e 4.º ano sobre a escrita.

No contexto das dificuldades ao nível da produção escrita considerámos interessante saber se a criança se apercebe ou não das suas dificuldades. A nível do 2.º ano a opinião manifestada quanto às dificuldades é a seguinte: dois alunos responderam que sentem poucas dificuldades em escrever, um respondeu que sente algumas e outro respondeu que sente muitas. Em relação às respostas dadas pelos dois alunos do 3º e 4º ano, o do 3º ano disse muitas e o do 4º ano referiu poucas dificuldades. Mediante as respostas dadas verificamos que desde cedo as crianças tomam consciência das suas próprias dificuldades relativamente à tarefa da escrita uma vez que em qualquer dos anos referem sentir dificuldades (nenhuma delas mencionou não sentir dificuldades). Curiosamente, constatamos também que a empatia com a escrita está diretamente relacionada com o grau de dificuldade anteriormente manifestado. As que reponderam gostar muito assinalaram sentir poucas dificuldades e quem referiu gostar ou gostar pouco mencionou sentir algumas dificuldades.

Perceção das dificuldades	Alunos do 2.º ano
Muitas dificuldades	1
Poucas dificuldades	2
Algumas dificuldades	1
Nenhumas dificuldades	0
Não sei	0
Total	**4**

Tabela nº3 - Perceção das dificuldades sentidas pelos alunos do 2.º ano relativamente à escrita.

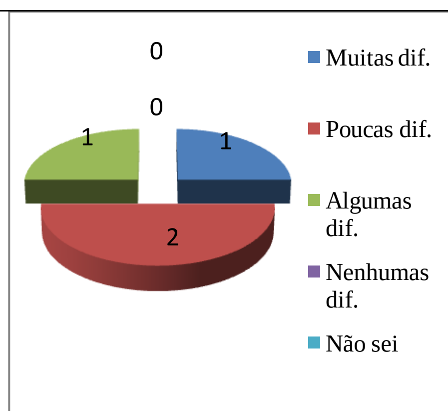


Gráfico nº 3 - Perceção das sentidas pelos alunos do 2.º ano relativamente à escrita.

Perceção das dificuldades	Alunos do 3.º e 4.º anos
Muitas dificuldades	1
Poucas dificuldades	1
Algumas dificuldades	
Nenhumas dificuldades	
Não sei	
Total	**2**

Tabela nº4 - Perceção das dificuldades sentidas pelos alunos do 3.º e 4.º ano relativamente à escrita.

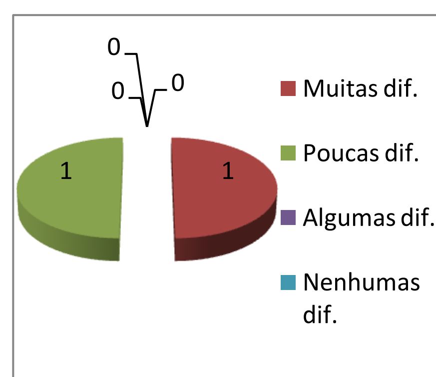


Gráfico nº 4 - Perceção das dificuldades sentidas pelos alunos do 3.º e 4.º ano relativamente à escrita.

Ao perguntarmos quais são as dificuldades sentidas durante o acto de escrita o 2.º ano respondeu ter ideias, escrever palavras difíceis e a caligrafia, o 3.º e 4.º ano responderam a caligrafia e a escrita de palavras difíceis.

Não sendo nosso objetivo confirmar as respostas com a avaliação, fizemos a comparação e podemos dizer que estas não correspondem totalmente à realidade, o que pode ser indiciador de uma fraca consciência metalinguística. As crianças têm consciência das suas dificuldades mas nem sempre as conseguem identificar.

Relativamente às preferências, o 2.º ano assinalou as cópias e as interpretações, o 3.º ano optou pelas atividades mais complexas e exigentes como o resumo, as interpretações e o reconto e o 4.º ano pelas menos exigentes como as palavras cruzadas, as sopas de letras e os acrósticos.

Ainda pelo questionário quisemos saber quais são as indicações que as crianças recebem para melhorar o seu desempenho. O 2.º ano referiu que são os erros e a letra, o 3.º e o 4.º ano as questões ortográficas e a falta de estudo.

Após termos analisado todas as respostas às questões elaboradas podemos verificar que, apesar das dificuldades sentidas, a maioria dos alunos deste estudo manifesta empatia pela escrita. Das seis crianças apenas duas mencionaram gostar pouco e nenhuma referiu não gostar. Todas reconhecem ter dificuldades na escrita (apesar de nem sempre as saberem identificar corretamente), no entanto, algumas preferem dizer que são poucas. Os motivos para esta posição podem relacionar-se com a consciência ou não dessa facilidade. Deste modo, será, então, necessário levar os alunos a concluir que o diagnóstico das dificuldades no processo da escrita se torna importante para a superação das mesmas. Face aos

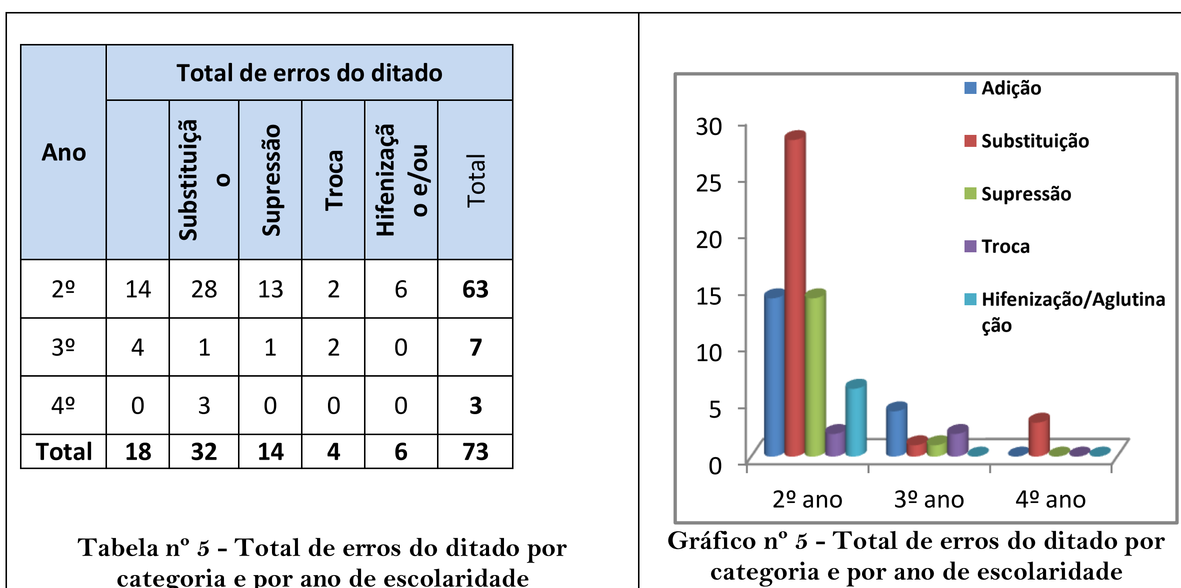
resultados obtidos, podemos sublinhar que se deve aproveitar a motivação maioritária dos alunos para aprofundar os conhecimentos sobre a escrita, diversificando e orientando as atividades de acordo com as suas preferências.

Manifestações da Consciência Metalinguística

A fim de termos um conhecimento mais detalhado sobre a competência e a consciência ortográfica dos alunos, recorremos à aplicação de três atividades distintas. Sendo o ditado uma destas atividades, apresentamos, de seguida, os resultados deste exercício.

Na aplicação do ditado utilizámos um excerto do livro *A Menina do Capuchinho Vermelho do Século XXI* (obra trabalhada em sala de aula). Posteriormente, fizemos a categorização das infrações à norma, tendo por base a tipologia de O. Sousa, nomeadamente, os erros da classe I

(erros fonetica e graficamente incorretos) e os erros de divisão e aglutinação da classe II (erros foneticamente corretos e graficamente incorretos).



Ano	Total de erros do ditado					
		Substituição	Supressão	Troca	Hifenização e/ou	Total
2º	14	28	13	2	6	**63**
3º	4	1	1	2	0	**7**
4º	0	3	0	0	0	**3**
Total	**18**	**32**	**14**	**4**	**6**	**73**

Tabela nº 5 - Total de erros do ditado por categoria e por ano de escolaridade

Gráfico nº 5 - Total de erros do ditado por categoria e por ano de escolaridade

Mediante a análise das incorreções ortográficas constatamos que em todos os anos se verificam infrações, sendo estas mais incidentes a nível do 2.º ano. A diminuição de erros à medida que se avança nos anos escolares significa que a maturidade ortográfica evolui com a aprendizagem da Língua. Verificamos ainda uma distribuição de erros por todas as categorias, predominando, no entanto, os erros de substituição. Aqueles que oferecem menos dificuldades são os erros por troca. Constatamos também que a diminuição das incorreções ortográficas é mais significativa do 2.º para o 3.º ano do que do 3º para o 4.º ano, o que pressupõe que a aprendizagem da questão ortográfica da Língua é mais relevante nos primeiros anos de escolaridade. Outro aspeto que verificámos é que os erros fonéticos foram os mais abundantes, resultantes quer da relação entre fonema e grafema quer de uma aquisição oral imperfeita.

Tendo em conta os resultados do exercício e atendendo à quantidade de erros ortográficos concluímos que a reflexão metalinguística destes alunos deve ser mais trabalhada para resolver os problemas que ainda persistem.

Após a realização desta atividade os erros foram expostos no quadro e corrigidos de forma coletiva uma vez que a reflexão em conjunto promove a ativação da consciência metalinguística. Quando os alunos são levados a pensar sobre as suas incorreções ou quando esse processo é mediado pela ajuda de outros, a criança supera com mais facilidade as suas dificuldades. Consideramos importante que as práticas de ensino promovam hábitos de reflexão, de tentativas de explicitação das incorreções produzidas para, desta forma, se anteciparem dificuldades. Defendemos ainda que se deve transmitir à criança a ideia de que o erro é normal no processo de aprendizagem, não devendo este acontecimento ser motivo de vergonha mas sim de motivação para o conhecimento da língua.

Como já foi referido, certas incorrecções ortográficas resultam de uma oralidade imperfeita. A nossa pesquisa deu-nos conta desse facto. A aquisição oral sobrepõe-se à aprendizagem da escrita,

influenciando-a ao longo da escolaridade. Neste sentido, devemos ter sempre presente que, para procurarmos as causas para essas dificuldades, torna-se fundamental analisar os possíveis comprometimentos das produções orais dos alunos pois quando os desvios à norma linguística não são devidamente trabalhados e consolidados conduzem a erros. Um outro aspeto revelado pelo nosso estudo foi a constatação da dificuldade que as crianças de anos escolares iniciais têm na transferência das unidades fónicas do oral para a escrita, quer pelo desenvolvimento cognitivo que essa transformação implica quer pela própria complexidade inerente ao ato. Neste sentido, o professor deverá estar atento ao estádio de desenvolvimento do aluno e saber se este é ou não capaz de reproduzir todos os fonemas da língua. Torna-se igualmente importante desenvolver estratégias e metodologias que promovam esse desenvolvimento fonológico para que, o aprendente possa identificar e manipular as unidades do oral, tais como a sílaba, as unidades intrassilábicas e os fonemas a que estas se associam, e, assim, possa melhorar o seu desempenho na escrita.

Segundo Carvalho, dois requisitos importantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita passam quer pela qualidade do desempenho oral quer pelo grau de consciência fonológica da criança.

Em jeito de conclusão

Numa época em que as competências de escrita são dos requisitos mais valiosos mas também dos mais vulneráveis, torna-se urgente dotar os alunos de uma sólida formação neste domínio linguístico para que possam ser indivíduos qualificados, autónomos, reflexivos, capazes de agir e de se afirmarem sobre a sociedade em que vivem.

Esta crise na escrita, como já foi relatado ao longo deste trabalho, pode ser consequência de uma multiplicidade de factores, inclusivamente, poderá também ser o resultado da própria desvalorização e desvirtualização, fruto de uma prática pedagógica inconsequente ou até fruto de uma pedagogia consequente.

Torna-se indispensável o professor munir-se de estratégias e metodologias ativas que conduzam o aluno a pensar durante a aprendizagem, incentivando-o, simultaneamente, para o reconhecimento da importância do domínio correto da Língua. Uma nova atitude perante a escrita deverá ser assumida em contexto de aprendizagem. Ensinar a pensar deverá ser uma prioridade das nossas escolas. Só desta forma o aluno se torna consciente do seu pensamento para poder desenvolver capacidades de autocontrolo e de intervenção nos processos cognitivos necessários à aprendizagem da escrita.

A interpretação dos desvios à norma escrita da Língua constitui uma preciosa ajuda no ensino da escrita pois possibilita a adequação de metodologias e estratégias pedagógico-didáticas perante situações específicas de aprendizagem. Através desta análise consegue-se não só perceber as dificuldades como as competências já desenvolvidas pelo aluno a nível da escrita. Encarar o erro como construção do saber e do conhecimento linguístico deve constituir a base de trabalho de quem ensina e de quem aprende.

Mediante o levantamento e análise das incorreções ortográficas do grupo-alvo do nosso estudo, foi possível verificar que a área fonético ortográfica integra a maior parte dos desvios à norma, sendo estes resultantes quer da complexidade da relação grafema /fonema quer do apoio que, muitas vezes, as crianças procuram na oralidade, o que nos leva a inferir que muito do insucesso ortográfico dos alunos que integraram o nosso estudo reside não só ao nível da aprendizagem da escrita mas sobretudo ao nível da aquisição oral da Língua.

Envolver o aluno na análise e reflexão das suas incorreções constitui factor indispensável para a qualidade e eficiência da aprendizagem. Por outro lado, e não menos importante, envolver o docente na reflexão sobre a sua prática torna-se cada vez mais necessário para que possa ajustar metodologias e estratégias que melhor se coadunem com as necessidades de aprendizagem dos seus discentes, pois com refere Sardinha "…Muitas vezes a falta de reflexão sobre as práticas letivas leva os professores a não saberem até que ponto a sua atuação é a mais adequada, facilitadora ou inibidora da aprendizagem dos seus alunos" (2005:104).

Referências Bibliográficas

AMOR, E. (1997). *Didctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
AMOR, E. (2003). *Didática e Fundamentos – Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora.
AZEVEDO, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para Além do Erro*. Porto: Porto Editora.
BARBEIRO, L.F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita – Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
BARBEIRO, L.F. (2007b). *Aprendizagem da Ortografia: Princípios, Dificuldades e Problemas*. Porto: Edições Asa.
BARBEIRO, L.F. (2007a). Episódios Ortográficos na Escrita Colaborativa. *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: A.P.L., pp. 111-125.
CARVALHO, J.B. (2005). Escrever para Aprender, Escrever para Exprimir o Aprendido, in *Atas do Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 1877-1885.
DONMALL, B. G. (1991). "Old Problems and new Solutions: LA work in GCSE Foreign Language Classroom", in James, C. *et alii* (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, New York, Longman, pp. 107-122.
FLAVELL, J. H. e WELLMAN, H. M.(1977). "Metamemory", in R. V. Kail, & O. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of Memory and Cognition*, Hillsdale, N.Y., Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-33.
MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico.* Competências *Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.
MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (2009). Programas de Português do Ensino Básico, Lisboa:ME-DGIDC.
OSORIO, P. (Org. e Coord.), (2006). "Cultura Visual e o Ensino do Português Língua Não Materna: Algumas Considerações", in *Palavras*, Lisboa, n.º 29, pp. 29-38.
PLIASSOVA, I. (2005). *Manifestações da Consciência (Meta)linguística na Escrita Escolar*: A*uto e Heterocorreções de Aprendentes do 9.º Ano*, Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.
REIS, Carlos (2007). *Conferência Internacional Sobre o Ensino do Português*: www.dgidc.min-edu.pt/.../Documents/RecomendacoesCIEP.pdf (Consultado em 2 de Dezembro de 2010).
RIO-TORTO, Graça (2000). "Para uma Pedagogia do Erro", in *Actas do V Congresso Internacional de Didática e da Literatura*., Coimbra: Livraria Almedina, Vol. I, pp.595-618.
SANTANA, Inácia (2007). *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão Cooperada de Texto*, Porto: Porto Editora.
SARDINHA, Maria da Graça (2005). *A Ativação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita, Covilhã:* UBI.
SILVA, Inês M. L. da (2005). *Contributos para o Ensino da Escrita - a Materialidade da Escrita em Textos de Alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico*, Porto: CRIAPAS.
SIM-SIM, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa: Universidade Aberta.
SOUSA, Óscar C. de (1999). *Competência Ortográfica e Competências Linguísticas*, Lisboa: ISPA.

A pontuação na produção do texto escrito no 1.º ciclo

Cristina Assis

Introdução

O presente estudo faz parte de uma estrutura de intervenção que se desenvolveu no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) no ano 2009-2010 e tem como objeto a pontuação. A sugestão desta temática por parte da dra. Patrícia teve por base a relevância da pontuação na produção escrita e na necessidade de proporcionar aos alunos meios para se exprimirem e redigirem de acordo com as regras sintáticas.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes: 1. a fundamentação teórica; 2. o estudo de caso.

O ensino da pontuação tem um caráter muito prático entre os docentes do 1.º ciclo, não havendo o hábito de trabalhar este conteúdo através de um compêndio de gramática. Sendo de extrema importância, os docentes iniciam a sua prática logo no começo do primeiro ano com o ponto final, continuando depois com a vírgula e os sinais de fim de frase em simultâneo com os tipos de frase. Todavia, são muitos os outros sinais gráficos que fazem parte do código que é a pontuação. Para que os alunos fiquem na posse de toda a informação para aplicar os sinais de pontuação na sua produção escrita é necessário que sejam apresentados e praticados desde muito cedo na sala de aula. A função do docente é mostrar todas as possibilidades do uso da pontuação nas funções semântica, prosódica e comunicativa. Só assim o aluno poderá fazer a escolha adequada.

A pontuação desempenha um papel importante na expressão e na compreensão da mensagem escrita. Para o escritor, a pontuação serve para materializar a sua emoção, o seu estado de alma, usa-a para lhe conferir a expressividade que o aproxima do discurso verbal oral. Por seu lado, o leitor é orientado para a mensagem do escritor a partir da ligação muito específica entre o discurso oral e a entoação proporcionada pela pontuação a qual tem a função de conter e manifestar a expressividade individual do escritor, a sua linha de pensamento.

A utilização dos sinais de pontuação torna possível entender uma mensagem escrita, permite que o destinatário entre no espírito do seu emissor e, como tal, possa partilhar dos seus sentimentos. Do ponto de vista historiográfico, o uso da pontuação surge no percurso da escrita e foi uma aquisição tardia.

Desde o seu uso nos textos sagrados recitados oralmente até aos nossos dias, a pontuação sofreu uma adaptação às diferentes épocas e usos que fizeram dela.

O seu estudo diacrónico depara-se com a escassez de informação disponível sobre a descrição do uso dos signos de pontuação nos sistemas das línguas. Questiona-se também a sua pela gramática ou fonologia.

Entre os sinais de pontuação, é costume abordar apenas aqueles sinais gráficos como a vírgula, dois pontos, reticências, ponto, ponto de interrogação e de exclamação. Contudo, muitos outros sinais gráficos ajudam na compreensão do texto: o branco, o parágrafo, o travessão, as aspas, os parênteses, a letra maiúscula e muitos outros determinados pela aplicação da informática na escrita.

O propósito deste trabalho é dar a conhecer um pouco mais os alicerces de tão importante elemento da nossa produção escrita. Para isso, apresentaremos alguns aspetos que envolvem a pontuação e opiniões de autores que se debruçaram sobre o assunto. Na investigação deparámo-nos com dificuldades relacionadas com a escassez de bibliografia disponível e mesmo a sua quase inexistência, pois os documentos encontrados reportam-se a aspetos específicos de obras de escritores analisadas ao nível da pontuação. Os compêndios de gramática dedicam-se essencialmente à apresentação das regras e sua exemplificação sem aprofundar os seus alicerces. Para este trabalho julgámos essencial entrar nesse campo. Na ausência de documentos nas bibliotecas portuguesas consultadas, recorremos à Internet onde foi possível aceder à revista *Langue Française Vol. 45 N°1.*

Após uma breve síntese histórica da pontuação, desenvolvemos um trabalho de intervenção com um grupo de alunos no quarto ano de escolaridade para conhecer como usam os sinais de pontuação nas suas produções escritas e preparar uma melhor aplicação de alguns dos sinais de uso mais frequente.

A pontuação: contributo para uma resenha historiográfica

Nina Catach (1988) indica o início da pontuação com Zénodoto que viveu entre 320 e 240 a.C. Desbordes (1990) refere-se à escrita como um registo da oralidade imperfeito, uma vez que "as letras eram as guardiãs a voz".

Na Antiguidade Clássica é possível encontrar o que podemos designar de pontuação. Nos textos desta época encontramos o branco, o que pode ser considerado já um sinal de pontuação, na medida em que se usaria para separar os textos de diferentes autores. Neste período histórico, os sinais eram usados de forma muito personalizada e não eram anexados ao texto de forma estável, mas sim utilizados em consonância com a melodia e a prosódia do leitor sem a preocupação do uso de acordo com a gramática; o sentido era-lhe dado pelo leitor. Pode considerar-se que esta foi uma primeira tentativa de pontuar, ou seja, dar indicações gráficas para separar os enunciados (Desbordes, 1990: 228). Simultaneamente surge uma marcação com pontos com funções semânticas e prosódicas que ajudam a separar semanticamente palavras e dão indicação ao leitor para a sua interpretação. Camara, citando Houaiss, refere que foram os alexandrinos que iniciaram o uso de sinais de pontuação, mas que não obedeciam ao padrão actual lógico-gramatical.

Smith (1982), referindo-se à história da pontuação, afirma que a escrita grega não tinha pontuação nem letras minúsculas.

Na escrita romana, segundo Desbordes (1990: 228), é possível encontrar algumas características próprias. Os romanos conheciam a leitura silenciosa, mas também a escrita destinada a ser lida em voz alta. Os seus textos apresentavam dificuldades pela escassez de sinais que orientassem essa leitura. Alguns textos da época clássica já usavam signos distintos das letras para separar grupos de palavras. Os mais frequentes eram o ponto, o travessão, o branco, o hífen e o traço de união. Contudo, o seu uso não seguia uma orientação lógico-gramatical; não havia um uso convencionado entre a forma do signo e a sua função. Há vários exemplos de textos em que o ponto era usado, podendo servir para separar palavras, grupos de palavras ou frases, mas repartindo esta função com os outros signos ou o espaço em branco como o demonstra *M.TVLLIVS = Marcus Tulllius.*

À medida que se avança no tempo, é possível verificar uma evolução no uso de determinados signos com a função de disjunção e de pausa que ajudavam a leitura e sua interpretação oral.

Na Idade Média, os signos de pontuação começaram a ser usados segundo algumas orientações, em especial a lógico-gramatical e a do ritmo respiratório (Matos e Silva. 1992:3) (Rocha. 1997). Com o avanço da Imprensa, dá-se uma uniformização da ortografia dos textos e adoptam-se os sinais de pontuação e outras regras gráficas cujo uso tornou possível uma legibilidade comum do texto.

Para Chacon (1998: 138) (Rocha.1997), a pontuação escrita vai relevar a importância do código verbal escrito como meio de comunicação, bem como estreita a ligação entre a oralidade e a escrita.

A interpretação do texto escrito, que dependia exclusivamente de quem o lia oralmente, passou a estar regulada pelo uso das marcas gráficas, agora adoptadas pela Imprensa. Os gramáticos ocupavam-se dessas regras de modo a tornar os textos acessíveis ao maior número possível de leitores.

A necessidade de grafar os sinais de pontuação levou a que se criassem instrumentos cunhados em metal, capazes de dar forma às marcas gráficas necessárias ao texto e que se começassem a uniformizar: no teclado começa por se criarem teclas destinadas a colocar acentos, o espaço branco, os sinais de pontuação e outras marcas hoje comuns. Segundo Chafe (1987:7) (Rocha. 1997), os impressores tinham um conhecimento mais aprofundado sobre a arte de pontuar do que os próprios escritores, tornando esta tarefa de uma função para os compositores.

Na Idade Média havia uma distinção entre o autor do texto (quem criava as ideias) e quem lhe dava a forma gráfica (o escriba).

Nos centros copistas (Matos e Silva. 1992:12) (Rocha. 1997) haveria orientações diferentes na sistemática da escrita adoptada, contrariando a hipótese de que os *scriptoria* medievais seguissem tradições comuns e constantes no mundo letrado latino da Europa. Em Portugal conhecem-se entre os principais centros copistas os de Cister em Alcobaça e o de Santa Cruz em Coimbra.

No século XVII e XVIII, a pontuação encontra-se entre duas funções na produção escrita: ainda orienta as pausas para a leitura verbal oral, mas mostra já uma função gramatical, lógica. Tournier (1980:29) defende que estas funções se complementam.

O século XIX pauta-se pelo aparecimento de obras dedicadas à pontuação. Neste século, já os sinais de pontuação se aproximavam dos actuais. Em 1873, na França, surge *"Traité de Ponctuation"*, de Ricquier, enriquecendo a lista dos sinais já usados (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto) com outros: hífen ou travessão, traço de união, aspas, colchetes, alíneas, apóstrofes, asteriscos, parágrafo, sublinhado, chaveta. Neste momento, a sintaxe determina já as regras do uso de cada signo. Também Pierre Larrousse escreve um artigo no seu *"Grand Dictionnaire universel du XIX siècle"* e na Inglaterra surgem Brenan (1830) e Allandyce (1884) (Tournier. 1980:30).

O século XX continuará a ser importante para o estudo da pontuação. Nos anos 30 tem lugar o *"Congrès International de linguistique romaine"*, em Nice, 1937, e o *"Ve Congrès International des linguistes"*, em Bruxeles, 1939.

Nos anos 60 e 70 ocorreu um outro momento muito produtivo ao nível do estudo aprofundado do uso dos sinais de pontuação. Para L. Hirschberg, em 1964 e 1965, a pontuação tem um caráter científico no âmbito das leis sintáticas das línguas naturais escritas. Em 1973, teve lugar a "Mesa Redonda Internacional" sobre a estrutura da ortografia com a presidência de Nina Catach. Mais tarde, em 1978, é esta linguista que organiza uma publicação com a participação de muitos estudiosos da pontuação. Em 1978 teve lugar a *"Mesa Redonda Internacional"* sobre a pontuação. Nessa Conferência foram debatidos vários aspetos respeitantes à evolução da pontuação que viriam a ser publicados na revista *Langue Française Vol. 45 N°1*.

Pontuação. Uma tentativa de definição

Conhecidas as questões em que assenta a definição de pontuação, Tournier (1980: 31) refere que nenhum autor consegue dar uma definição precisa de pontuação. Contudo, o estudo dos seus trabalhos direciona essa definição para uma pontuação lógica e para uma pontuação prosódica, havendo quem defenda uma que possa ser primeiro lógica e depois prosódica.

Sève e Perrot definem pontuação como um conjunto de sinais que se empregam para delimitar as frases e os seus constituintes, a fim de facilitar a compreensão do texto e o seu sentido. Thimonnier deixa compreender que não há uma analogia entre a pontuação na escrita e a prosódia no oral, na medida em que a primeira permite uma boa compreensão do texto, o que possibilita, por sua vez, ao leitor realizar as pausas e a entoação (Tournier.1980:32).

O *Code typographique* refere a função lógica antes da prosódica (Tournier. 1980:32). De acordo com este documento, a pontuação serve antes de mais para compreender todas as nuances do pensamento do autor e evitar inoportunos equívocos.

Nestas conferências foram apresentadas ideias mais ou menos divergentes sem encontrar critérios que possam definir pontuação só com função lógica ou só com função prosódica, pelo que não se pode atribuir uma função exclusiva (*Idem*, *Ibidem*).

Nina Catach (1978: 16) debruça-se sobre os problemas que estão na base do conhecimento e uso da pontuação: é um sistema de signos não alfabéticos; funcionam como signos linguísticos mas não têm correspondência com os fonemas; são usados quase em todos os códigos linguísticos mas não são universais; surgiram num dado momento da história e foram cultivados pelo homem, tornando-se indispensáveis na escrita; o seu uso diverge de autor para autor e de acordo com o género literário; fazem parte da língua enquanto instrumento fundamental da comunicação.

A pontuação pode ser olhada a partir de três aspetos: do ponto de vista da escrita; do ponto de vista da língua e do ponto de vista da relação que atualmente se estabelece entre a língua escrita e a língua falada.

A pontuação pode desempenhar funções sintáticas, semânticas e de comunicação. Presta-se ao uso diversificado literário, permitindo-se para efeitos estilísticos que marcam o seu autor ou a sua intenção de comunicação (Catach. 1980:17).

Uma outra questão surge quando afirmamos que os sinais de pontuação são sinais gráficos que ajudam na compreensão do texto escrito e que identificamos como a vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências e depois as aspas, os parêntesis, o apóstrofo, pois há muitos outros sinais gráficos que se tornam essenciais na linguagem escrita: o espaço em branco a letra maiúscula, o parágrafo, o hífen, o travessão, o espaço em que se apresenta o texto e muitos outros que o definem graficamente e ajudam a compreender a mensagem que é transmitida e que se posiciona ao nível do aspeto gráfico da impressão. Juntemos aos já referidos todos aqueles que fazem parte dos

símbolos matemáticos e técnicos que representam conceitos, remetendo para uma escrita ideográfica (Tournier. 1980: 35).

Classificar os sinais de pontuação e agrupá-los de acordo com critérios lógicos ou prosódicos surgiu no século XX. É neste século que os autores se debruçam sobre a pontuação no sentido de classificar os sinais de acordo com estes critérios. Podermos referir alguns: Danourette que distingue entre sinais de pausa e sinais melódicos; Millon que junta os dois pontos aos sinais de pausa; Hartman e Dutreuilh que utilizam critérios de sintaxe e Thimonnier que distingue entre pontuação gramatical e pontuação expressiva, dividida esta em sinais auxiliares do ponto e sinais auxiliares da vírgula (Tournier. 1980:32).

Linguisticamente, a abordagem ao sinal de pontuação levanta uma questão sobre a sua classificação. Apesar de ser um sinal gráfico, não pode ser considerado uma unidade com significante e significado como acontece com os signos linguísticos ou os signos científicos. Trata-se de uma unidade constituída por um significante que remete para fenómenos prosódicos distintos, função que admite a si própria e a qual não se pode decompor. Contém em si o significante e o seu significado. A presença de um sinal de pontuação obriga a uma tomada de atitude prosódica que difere de sinal para sinal. A pontuação torna-se na possibilidade de representar a escrita na expressão oral com a carga de expressividade do seu emissor.

Na perspetiva de classificar em categorias os sinais de pontuação de acordo com uma abordagem metodológica, é necessário trabalhar ao nível das funções dentro do texto. Podem ser considerados como sinais pontuais ou sinais lineares havendo distinção entre eles. São sinais pontuais aqueles que se posicionam na frase e não dependem do produtor do texto (Tournier. 1980: 37). De acordo com este autor é possível classificar em categorias tendo em conta os sinais e a sua posição no enunciado escrito.

A pontuação estabelece relação com os elementos linguísticos que compõem a língua: o texto, a frase, a palavra. Com cada um destes elementos apresenta regras distintas. Conhecendo a fronteira de palavra e de frase podemos identificar quais os sinais que podem estar presentes no seu contexto. A fronteira de palavra pode ser representada pelo branco, pela apóstrofe e pelo traço de união. Nesta posição não podem concorrer sinais de outra função.

Dentro da frase há regras distintas para o uso de sinais de pontuação, estão bem definidos quais os que podemos utilizar. Ao nível dos constituintes da frase, encontramos sinais como a vírgula, o ponto e vírgula, os dois pontos, mas não um ponto de interrogação, por exemplo. A iniciar a frase temos sempre a letra maiúscula e a terminar um dos sinais de função de entoação.

Ao nível da frase, a pontuação determina que aquela seja considerada uma unidade com marcas de início e de fim. De igual modo, a pontuação é essencial para a compreensão da frase, bem como para a ligação entre os elementos interfrásicos que só adquirem sentido se dispuserem de sinalização adequada. A diversidade e a sua estrutura complexa dependem igualmente da pontuação específica que permite essa mesma construção. A pontuação diversifica-se de acordo com as funções sintáticas dos elementos interfrásicos. Dentro da frase são esperados certos sinais de pontuação que orientam o leitor para a sua compreensão e integração no contexto interfrásico. Alguns podem ter a função de terminar a frase (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências) enquanto os restantes podem fazer parte do contexto interfrásico (Costa, 1984: 41).

Subindo um nível na estrutura do texto, deparamo-nos com a pontuação de um parágrafo. No parágrafo, a oposição entre sinais de pontuação acontece entre os considerados com função prosódica de entoação final: ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências. O parágrafo em si também pode ser considerado um sinal de pontuação na medida em que representa um segmento do texto que contém características específicas desenvolvendo semanticamente uma ideia ou tópico. (Costa 1991: 35)

A função semântica da pontuação remete o uso de sinais tipográficos que alteraram o sentido das palavras, por exemplo os espaços em branco *a fim* e *afim*; a maiúscula que inicia a frase e o ponto que termina a frase. Participa com a ordem das palavras, os conectores e a elipse na construção frásica. Ao nível da ordem das palavras ajuda numa relação de oposição entre os elementos que fazem parte de uma mesma unidade sintática ou de outra. Nas frases *i) Percebes João. ii) Percebes, João.* verificamos que na frase i) João faz parte da unidade sintática e na ii) pertence a uma unidade distinta. A pontuação é essencial para distinguir unidades de oposição e tem uma função reguladora semântica, na medida em que o seu uso pode determinar que uma unidade semântica possa pertencer a uma unidade sintática ou a outra. Do que acabamos de expor mostramos o seguinte exemplo:

Esta casa construída pelo meu irmão, o ano passado foi demolida.
Esta casa construída pelo meu irmão o ano passado, foi demolida.

A vírgula determina que na primeira frase o complemento *pelo meu irmão* pertença ao nome predicativo e na segunda seja parte do sujeito.

No caso do uso da pontuação com frases elíticas, verificamos que marca a separação entre elementos da frase de modo a compreender o seu sentido, sobretudo quando há paralelismo entre os elementos sintáticos. Uma frase sem pontuação e outra como os mesmos constituintes com pontuação distinguem-se no seu sentido, por exemplo: *não quero* distingue-se de *não, quero*.

A pontuação e os conectores desempenham funções paralelas na frase. Enquanto os sinais de pontuação assinalam os limites dos segmentos, os conectores determinam a relação entre as unidades frásicas. Dentro da frase podem coexistir, ajudando-se mutuamente em caso de necessidade, tornando-se indispensáveis quando há ambiguidade de sentido na sua ausência (Vedenina. 1980:61).

Vejamos, depois, a pontuação enquanto função comunicativa. Deste ponto de vista, a pontuação pode exercer um caráter explicativo no trabalho com a ordem das palavras. Realizando-se o exercício de reordenação dos elementos da frase de modo a esclarecer o seu sentido, verificamos que a pontuação é essencial. Como se vê no exemplo *ele via-me um dia ministro* distingue-se das seguintes *ele via-me, um dia, ministro* ou *ele via-me um dia, ministro*. A pontuação assinala a divisão entre os elementos sintáticos (Vedenina, 1980: 63).

O uso da pontuação não é estático, actualiza-se ao mesmo tempo que se aprofunda o estudo da palavra, da frase e do texto. Esta evolução permite que a pontuação possa desempenhar um papel cada vez mais essencial na escrita. Também a sua presença no texto determina a sua expressividade e a sua formalidade, consoante se trate de um texto resultante de um acto oral ou de um documento formal escrito.

A relação da pontuação com a gramática é muito estreita, na medida em que ao longo dos tempos se foi dando uma uniformização da sua aplicação e se universalizou, não importando os alfabetos ou as línguas que a usam. Como tal podemos considerá-lo um código, embora possamos encontrar algumas diferenças, faz parte da língua, da sua gramática.

Não é possível compreender o que se lê se não se tiver conhecimento desse código. Cada sinal de pontuação incorpora uma significação essencial para determinar a pausa ou entoação a dar ao enunciado. Todo o leitor/escritor deve dispor do seu conhecimento, de modo a permitir a comunicação.

Perante a diversidade dos sinais de pontuação, importa compreender em que contextos podem ser utilizados e de que forma podem coexistir num mesmo enunciado.

A relação com o texto mostra que tem de se adequar ao tipo textual a produzir. O uso da pontuação pode ajudar a caracterizar o tipo de texto: poético ou prosa, literário ou não literário. Nesta dimensão, a estrutura do texto pode determinar o uso obrigatório ou livre da pontuação. Um texto poético e um texto literário em prosa apresentam maior liberdade relativamente a regras de pontuar. Estes textos usam a pontuação para dar maior expressividade e imprimir um ritmo próprio. Esta situação difere nos textos denominados funcionais: a pontuação deverá servir o objetivo do texto. Exemplificando, verificamos que a pontuação de um texto informativo se distingue de um texto instrucional ou de outro tipo de texto. Conhecidas as diferenças entre o texto literário ou o texto poético e os textos de outros tipos, verificamos que todos os sinais de pontuação podem ocorrer num enunciado.

Pelo que nos é dado observar nos textos de autor, cada um assume o seu estilo de pontuação para a sua escrita, o que lhe confere um estilo muito próprio que o distingue de todos os outros. Neste domínio não encontramos regras gramaticais fixas, antes pelo contrário: tudo é possível. A pontuação de um texto torna-se um reflexo das estruturas culturais, da mentalidade coletiva da época em que se realiza.

Tournier (1980: 39) debruça-se sobre as regras de ocorrência da pontuação, citando a obra de Hirschberg, e enuncia três regras principais:1. a lei da exclusão; 2. a lei da neutralização; 3. a lei da absorção. A lei da exclusão determina que alguns pontos se excluem. A presença de um sinal elimina a possibilidade de repetir esse sinal, mesmo que seja de significado diferente. A lei da neutralização define que se num ponto do discurso há vários sinais a pontuar e este se repete, apenas é usado uma vez. A lei da absorção vem ditar que alguns dos sinais não podem aparecer no mesmo enunciado e a sua colocação exclui a presença de outro.

Tournier (1980:40) conclui que a pontuação não é uma realidade uniformizada nem na definição nem na sua classificação. Para este autor, podemos dizer que é ao nível da pontuação que se destacam as múltiplas funções da pontuação: a semântica, mas também a de dar informações essenciais à compreensão da mensagem em si mesma.

Ressalta a definição dada por Nina Catach (1980: 21):

> *Conjunto de signos visuais de organização e de apresentação que acompanham o texto escrito, interiores ao textos e comuns ao manuscrito e à imprensa; a pontuação compreende várias classes de signos gráficos e discretos formando um sistema completando suplementando a informação alfabética.*

Muitos foram os linguistas que na Mesa Redonda de 1978 se debruçaram sobre a pontuação numa tentativa de conhecer melhor este campo ainda muito disperso.

Deste breve apontamento sobre a pontuação concluímos que o seu estudo não tem constituído objeto de estudo dos investigadores. Os estudos sobre esta temática são esparsos e pouco aprofundados, limitando-se a algumas referências na linguística francesa e brasileira. Em Portugal os estudos são igualmente escassos e os encontrados dizem respeito à análise da pontuação em textos de autor.

A pontuação na sala de aula

Um estudo de caso

Objetivos do estudo

O presente estudo pretende conhecer até que ponto os alunos de uma turma de quarto ano de escolaridade são capazes de pontuar, usando os sinais de pontuação de maior frequência nos textos produzidos no 1.º ciclo.

A fim de obter esta resposta, definimos como objetivos:

- identificar se os alunos do 4.º ano usam corretamente os sinais de pontuação;

- verificar se a apresentação e treino das regras de pontuação levam a um melhor desempenho na produção dos textos.

Metodologia

Tendo como objetivo conhecer o uso da pontuação ao nível dos alunos de 4.º ano, utilizámos uma metodologia que permitiu ao investigador um contacto mais direto com o objeto em estudo.

Perante este objetivo, decidimos por uma metodologia de estudo de caso. O estudo de caso constitui a estratégia preferida de Carmo & Ferreira (1998) quando se quer responder a questões de "como" ou "porquê". O investigador centra-se na investigação no seu próprio contexto e não interfere com o acontecimento.

Yin (1988, *in* Carmo & Ferreira, 1998) define um estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes e no qual são utilizadas muitas formas de dados. Segundo o mesmo autor para o estudo de caso ser eficaz existem cinco características: ser relevante, completo, evidenciar uma recolha de dados adequada e suficiente e ser apresentado de uma forma que motive o leitor.

Caracterização da amostra

Depois de serem definidos os objetivos do estudo e de delineada a metodologia a seguir, passamos à apresentação da amostra que esteve na base do nosso estudo. A amostra é composta por uma turma de 13 alunos com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos dos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Um dos alunos é caracterizado com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e está abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, tendo participado no estudo apenas com desempenho oral. A seleção da turma foi aleatória e dependeu exclusivamente da disponibilidade e aproximação geográfica entre essa turma e a investigadora.

O estudo decorreu com a periodicidade semanal, foi realizado numa turma acompanhada pelo PNEP e teve a colaboração da professora titular da turma.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

De acordo com os objetivos anteriormente definidos, adoptámos as diferentes técnicas de obtenção dos dados: aplicação de um pré-teste, três testes intermédios, um pós-teste e uma entrevista à docente da turma. Procurámos que houvesse uma descrição o mais objetiva possível dos factos de modo que pudéssemos descrever, analisar e compreender de que forma os alunos de 4.º ano usam os sinais de pontuação dentro de um texto.

A utilização de um pré-teste justifica-se pelo conhecimento do desempenho do sujeito no estado inicial em relação a "uma determinada variável" (Tuckman 2005:175). O pré-teste consistiu em duas atividades distintas: uma primeira em escrever um texto livre e uma segunda em pontuar um texto de José Eduardo Agualusa, ao qual foi retirado toda a pontuação.

Com este pré-teste, pretendemos recolher dados sobre a forma como os alunos usam os sinais de pontuação em produção escrita.

No decorrer da atividade foram apresentados, aos alunos, testes intermédios em que os mesmos tinham de aplicar os sinais de pontuação após a apresentação da regra e seu treino. Os testes intermédios foram praticados individualmente e corrigidos coletivamente no final de cada sessão.

No final da atividade, foi realizado um pós-teste que consistiu em pontuar novamente o texto inicial sem pontuação e em produzir um texto escrito de tema livre.

Perante os resultados obtidos durante a intervenção, procedemos à realização de uma entrevista à docente titular de turma a fim de conhecer qual o momento e a forma como esta iniciou o ensino da pontuação.

A entrevista é, segundo Estrela (1990), a recolha de dados de opinião que permite não só fomentar pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspetos, os intervenientes no processo.

Previamente foi elaborado um guião, com o fim de motivar a entrevistada e dar a conhecer o objetivo da entrevista. As vantagens da entrevista residem no facto de ser uma técnica flexível que facilita a recolha de informações e da opinião da entrevistada sobre o assunto em estudo.

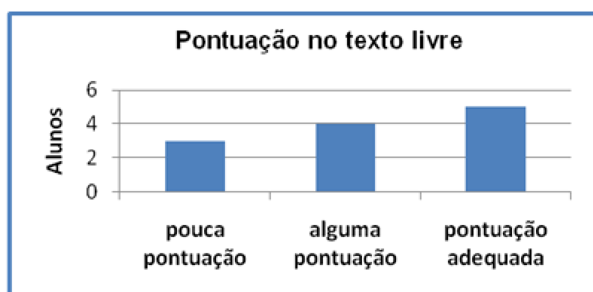
Apresentação, análise e interpretação de resultados

No início do trabalho, dialogámos com os alunos sobre colocar sinais de pontuação num texto. Os alunos mostraram-se entusiasmados com a tarefa, tanto mais que são alunos de quarto ano.

O diálogo com os alunos mostrou que conhecem algumas das regras de pontuar – ponto final, vírgula, ponto de interrogação, de exclamação, reticências, dois pontos e travessão, não conhecendo muito bem a função das reticências e o seu uso na escrita. Nunca são referidos os sinais gráficos aspas, parêntesis, branco, hífen.

Pré-teste

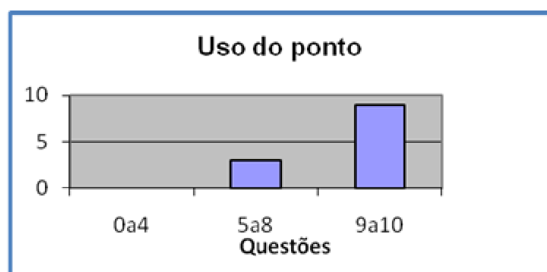
No pré-teste, na atividade de pontuar, houve um número reduzido de alunos que usou o ponto final e a vírgula. Na realização desta tarefa, os alunos mostraram alguma dificuldade em colocar pontuação. A atividade de produzir um texto escrito mostrou que os alunos usam essencialmente o ponto final, notando-se uma grande ausência dos outros sinais de pontuação. Conforme se pode verificar pelo quadro 1, quatro alunos não tiveram dificuldade em pontuar o texto livre enquanto dois alunos apresentaram alguma dificuldade e 3 alunos muita dificuldade.



Desempenho dos alunos na pontuação do texto livre.

Testes intermédios

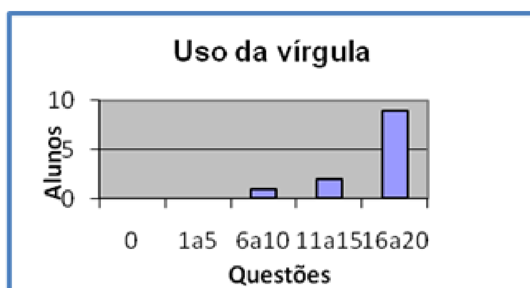
O primeiro teste intermédio teve lugar após a apresentação da regra que regula a colocação do ponto final em final de frase, a frase do tipo declarativo. Pelo quadro 2 podemos compreender que, na sua maioria, os alunos posicionaram adequadamente o ponto para finalizar frases. Os três alunos que apresentaram alguma dificuldade em completar o trabalho são alunos com alguma dificuldade na leitura, pelo que a fluência e velocidade interferiram na compreensão na leitura global.



Número de alunos que colocaram corretamente o ponto.

Este grupo apresentou, durante o treino, o conceito de frase bem definido. Durante a correção coletiva do exercício, mesmo os alunos que tinham apresentado dificuldades responderam corretamente após ouvir a leitura do texto em voz alta. Esta situação mostra que eles conhecem a regra e sabem aplicá-la em contexto quando não são previsíveis outros sinais de pontuação na separação das frases.

O segundo teste intermédio foi realizado num texto adaptado de *O Agosto que nunca esqueci*, de António Mota, e tinha como finalidade aplicar a vírgula nas suas diferentes funções: separar enumeração, constituintes sintáticos com a mesma função e vocativo. Durante a apresentação do PPT, os alunos contactaram com os diferentes contextos e não apresentaram grande dificuldade em realizar oralmente o exercício. No entanto, na aplicação escrita os resultados apresentados no quadro 3 mostram que houve alguma hesitação na realização do exercício e dificuldade em pontuar quando os constituintes são frases intercaladas, elementos explicativos e o vocativo.



Número de alunos que colocaram corretamente a vírgula.

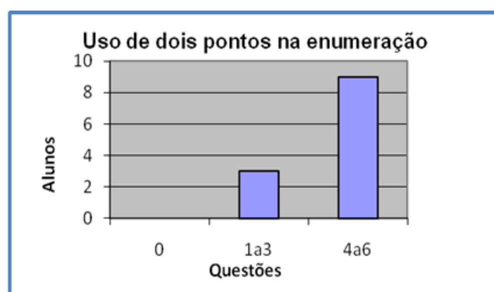
A separação do grupo móvel em início de frase não ofereceu qualquer dificuldade, assim como a sua colocação após as conjunções adversativa e conclusiva. Uma possível justificação para estes resultados prende-se com o facto de os alunos ainda não usarem estruturas complexas de frase nas suas produções.

Os alunos mostraram atenção aos exercícios de treino e aplicaram os conhecimentos adquiridos. Os três elementos que apresentaram maior dificuldade são os alunos anteriormente identificados com outras dificuldades no processo aprendizagem da leitura e da escrita É para estes alunos que importa

desenvolver a fluência para que compreendam a importância da vírgula na compreensão do sentido do texto.

Com o terceiro teste intermédio pretendíamos verificar o uso dos dois pontos, primeiro na enumeração e depois na antecipação do discurso direto. O exercício de treino relativo à enumeração mostrava alguns exemplos a partir da personagem Noddy.

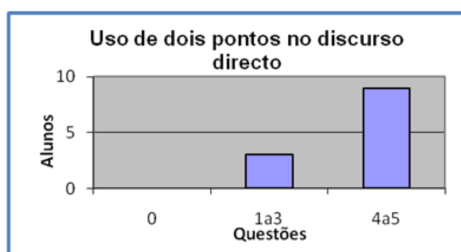
Observando o quadro 4, constatámos que os alunos não tiveram dificuldade em anteceder as enumerações nas frases com os dois pontos. Este resultado deixava antever que não haveria dificuldade na construção de frases com enumerações. A última proposta deste teste intermédio era elaborar uma frase onde aplicassem os dois pontos numa enumeração.



Número de alunos que colocaram dois pontos na enumeração.

Todavia, neste exercício, quase todos os alunos mostraram dificuldade em realizá-lo. Necessitaram de renovar a leitura dos exercícios anteriormente praticados. Nesta última questão, apenas três alunos realizaram corretamente sem ajuda. Interpretando os resultados obtidos, podemos compreender que os alunos não têm dificuldade na colocação do sinal de pontuação quando é possível antecipar a sua seleção. Todavia, quando é necessário elaborar uma frase condicionando a sua estrutura, torna-se mais difícil.

Trabalhámos, em seguida, a colocação dos dois pontos a antecipar o discurso direto. Na produção escrita encontrámos alguns alunos que têm a noção de discurso direto mas não fazem a sua textualização. A apresentação do exercício de treino não ofereceu dificuldade. Observando o Quadro 5, compreendemos que apenas os três alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita tiveram dificuldade em colocar os dois pontos antes do discurso direto.



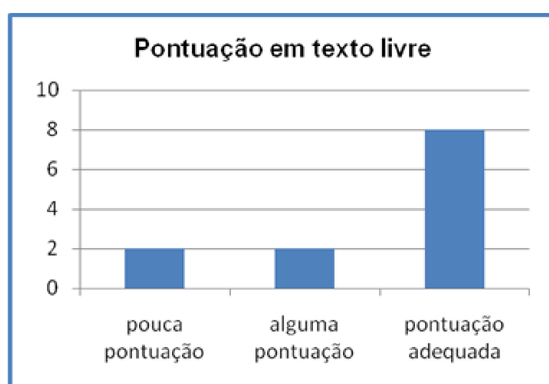
Número de alunos que colocaram dois pontos no discurso direto.

Estes alunos, apesar de redigirem a fala das personagens, não respeitam a estrutura do discurso direto. Após a realização dos exercícios de treino foi fácil identificar o lugar dos dois pontos, mudar de linha e travessão para antecipar o discurso direto.

A facilidade que os restantes alunos mostraram deve-se, em parte, ao facto de serem alunos do quarto ano que compõem texto com alguma regularidade e o diálogo ser um modo frequente.

Pós-teste

Finalizada a atividade de apresentação de algumas das regras de pontuação, realizámos um pós-teste. Conforme podemos verificar pelo quadro 6, foi notória a evolução dos alunos no que diz respeito à aplicação dos sinais de pontuação e às produções escritas, usando um maior número de sinais de pontuação e de estruturas frásicas mais complexas.



Desempenho dos alunos na pontuação do texto livre.

A observação dos textos de produção livre permitiu verificar a evolução dos alunos após o treino do uso de pontuação. Este grupo de alunos já constrói textos, revelando algum desenvolvimento linguístico

Procurámos que a recolha e observação das situações não tivessem a influência do investigador de modo a poder considerar o estudo credível. Igualmente a observação direta das situações permitiu que o investigador analisasse com mais objetividade os dados recolhidos e pudesse avaliar a aplicação dos testes.

Entrevista

Com a entrevista tivemos como objetivo conhecer o momento e a forma como a docente iniciou o ensino da pontuação.

A leitura das respostas permitiu verificar que a docente iniciou, desde muito cedo, o ensino do ponto final e da vírgula. Os restantes sinais de pontuação surgiram com o ensino do tipo de frases e a entoação na leitura oral. Para a docente, a pontuação é essencial para uma correta entoação na leitura oral e para a correta sintaxe. O ensino da pontuação teve um caráter muito prático e determinado pela necessidade de representar o oral na escrita,

No que respeita a utilização da gramática para ensinar as regras de pontuação, refere que a usou nos 3.º e 4.º anos para sistematizar e aprofundar os conteúdos. Recorreu a exercícios dos manuais e outros construídos por si e adaptados às características da turma. A seleção da gramática de trabalho teve por base os critérios de rigor científico e a linguagem utilizada.

Limitações do estudo

Um trabalho desta natureza apresenta algumas limitações. O conteúdo gramatical escolhido mostrou-se muito longo para um ano letivo pelo que tivemos de restringir a três sinais de pontuação que considerámos essenciais para o começo da produção de texto escrito. As conclusões retiradas deste estudo não podem ser generalizadas no sentido em que o universo da amostra é limitado a uma turma com características individualizadas.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo identificar, analisar e refletir sobre o desempenho dos alunos de 4.º ano ao nível da pontuação.

O pré-teste permitiu recolhermos informação que nos orientou para a posterior intervenção. Esta contribuiu para um melhor desempenho ao nível da produção escrita, no que respeita a estrutura frásica e textualização.

A partir da nossa intervenção podemos concluir que se verificou uma evolução na aplicação correta dos sinais de pontuação trabalhados.

Os resultados obtidos no pós-teste são reveladores dessa evolução e consolidação de conhecimentos que já anteriormente se encontravam em desenvolvimento.

A informação cedida pela docente durante a entrevista justifica o desempenho dos seus alunos, na medida em que ela afirma iniciar logo no 1.º ano a pontuação em frases.

Uma reflexão sobre os dados recolhidos permitiu constatar que é muito importante começar desde cedo a trabalhar os sinais de pontuação, dando-lhes um caráter muito prático e fundamentar depois o seu conhecimento com o rigor científico apresentado nos compêndios gramaticais.

Ao longo do trabalho pudemos verificar que os alunos da turma revelaram um desempenho que se enquadra no seu nível de escolaridade.

Referências Bibliográficas

BECHARA, Evanildo, (1999), *Moderna Gramática Portuguesa*, Rio de Janeiro, Lucera, 1999.
CATACHE, Nina, (1980), "La Ponctuation", *Langue Française*, vol. 45, n.º 1, pp. 16-27.
CHAFE, Wallace, (1987), "Punctuation and the Prosody of Written Language", *Technical Report*, n.º 11, pp. 4-32.
CHAFE, Wallace, (1987), "What Good is Punctuation?", *Occasional Paper 2*, 6 págs.
COSTA, Maria Rosa, (1991), *A Pontuação*, Porto, Porto Editora.
DESBORDES, Françoise, (1990), *Idées Romaines sur l'Ecriture*, Lille, Presses Universitaire de Lille.
"ESTRELA, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores.* Porto: Porto editora
GRUAZ, Claude, (1980), "Recherches historiques et actuelles sur la ponctuation", *Langue Française*, vol. 45, n.º 1, pp. 8-15.
LAUFER, Roger, (1980), "Du Ponctuel au Scriptural", Langue Française, vol. 45, n.º 1, pp. 77-87.
LIMA CAMARA, Tania Maria Nunes de, *Pontuação: operador da textualidade*, texto policopiado retirado de: http://www.filologia.org.br/viiicnlf/Annais/caderno05-17.html..
PERROT, Jean, (1980)," Ponctuation et Fonctions Lingustiques", Langue Française, vol. 45, n.º 1, pp. 67-76.
ROCHA, Iúta Lerche Vieira, (1997), "O Sistema de Pontuação na Escrita Ocidental: uma retrospectiva", *Delta*, vol. 13, n.º 1, (Texto Policopiado).
SILVA, Rosa Virginia Mattos, (1992)," O que nos diz sobre a sintaxe a pontuação de manuscritos medievais portugueses", in Reunião Anual da Abralin – Mesa Redonda: Sintaxe e Pontuação (mimeografia), 13 págs.
SMITH, Frank, (1982), *Writing and the Writer*, New York, Holt Rinehart and Winston.
TOURNIER, Claude, (1980), "Histoire des idées sur la ponctuation – des débuts de l'imprimerie à nos jours", *Langue Française*, n.º 45, nº 1, pp. 28-40.

A Ecologia do Espaço. Um contexto promotor do português.

Alice Alcobia
Risoleta Montez

> *"É certo que a dimensão ecológica do espaço de trabalho, o desenvolvimento da acção educativa, o estilo profissional dos docentes ou o clima socioafectivo do trabalho escolar são condicionantes e agentes da história da aprendizagem da turma. Mas é a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor metacognitivo da organização" (Niza, 1998: 96).*

Introdução

Numa conjuntura em que, por força das grandes transformações económicas, socioculturais e tecnológicas, a Escola, em geral, e o ensino da língua materna, muito em especial, enfrentam desafios cruciais, nomeadamente no que respeita ao acesso, à circulação, ao tratamento da informação e à conjugação de linguagens em que os mesmos se processam, é reconhecida a intervenção efetuada pelo Programa Nacional de Ensino do Português.

Enquanto formadoras residentes, consideramos que este programa tem já óbvias repercussões positivas nas salas de aula dos professores que realizaram a formação nos domínios da oralidade, da escrita e da leitura. Desta forma, este plano formativo consubstancia as dimensões necessárias para que os professores adquiram novos conhecimentos e possam reavaliar criticamente a sua prática pedagógica, isto é, transformar algumas estratégias, aprofundar conhecimentos e construir materiais. Enfim, desenvolver nos alunos o sucesso educativo.

Sustentamos, contudo, que é necessário potenciar todo este investimento e torná-lo mais contextualizado com o intuito de deslocar o enfoque do ensino para a aprendizagem dos alunos e para tal parece-nos importante montar dispositivos pedagógicos renovados, sobretudo no microssistema da sala de aula, porque é aí que tudo acontece.

Com base nestes pressupostos, realizámos o trabalho que vamos apresentar, o qual emerge de um projeto denominado "Um cenário pedagógico – reinstituinte e sociocêntrico". Este projeto inscreve-se na seguinte hipótese teórico/metodológica: as competências literácitas constroem-se também através da própria vivência em sala de aula, pois é na sala que se põem em prática e se praticam os conhecimentos de língua portuguesa no exercício da organização, da autonomia e da cooperação de uma forma mais autêntica e diferenciada.

Para uma aplicação mais eficiente deste projeto, atendemos à pouca investigação até aqui produzida relativa à organização do espaço e subsidiariamente aos materiais de ensino.

Organização do espaço

Foi demonstrado por Dias (2004) que as crianças inseridas numa sala organizada, com várias áreas, apresentam-se mais desenvolvidas, contrastando com as que usufruem de amplas áreas. Ribeiro (2004) acrescenta que um ambiente organizado, acolhedor, harmonioso e funcional tem grande influência no bem-estar dos alunos e afecta-os cognitiva e afectivamente e, simultaneamente, é uma condição básica para se conseguir um comportamento adequado.

Nesta perspetiva, Morgado (2004) considera importante que o professor analise os aspetos relativos à adaptação, à organização e à gestão da sala de aula nas seguintes dimensões:

- Atividades a realizar.

- Necessidades de espaço requeridas para essas atividades.

- Organização do espaço para a realização das atividades.

Se os professores projetarem a gestão e a organização da sua sala com base nestes pressupostos, certamente têm subjacente a necessidade de constituir a sala de acordo com os objetivos curriculares, com o estabelecimento de rotinas e com a gestão eficiente do tempo.

Na apologia dos pressupostos anteriores, Grave-Resendes & Soares especificam que a forma de organização do espaço mais produtiva para a aprendizagem é a que permite aos "alunos realizarem ao mesmo tempo atividades diversificadas em diferentes modalidades de trabalho: em pequenos grupos, interpares, individualmente e em colectivo" (2002: 46). Para tal, o centro da sala é um espaço de trabalho para os alunos e à sua volta distribuem-se vários espaços, devidamente sinalizados com a respectiva denominação, onde estão os materiais de apoio às atividades da turma e um conjunto de instrumentos.

Também o Novo Programa de Português está consentâneo com as afirmações anteriores ao referir que "a sala de aula deve ser organizada de forma a constituir um lugar de aprendizagens significativas no âmbito das diversas competências, para o que deverão ser criados diferentes espaços equipados com materiais adequados" (Reis, 2009: 67).

Carvalho (2002) completa estas conceções ao defender uma organização da sala que contribua para o estabelecimento de múltiplos circuitos de comunicação, para estimularem os alunos a desenvolver formas de representação e a construírem, em interação, conhecimentos de mundividência. Este aspeto é preponderante porque a dificuldade ou impossibilidade no estabelecimento de uma comunicação podem começar pela inexistência de referentes.

Enfim, existem algumas evidências empíricas que comprovam que a organização da sala de aula que contempla estratégias diferenciadas e o uso de material diversificado cria um ambiente de manipulação, de experimentação e de comunicação que estimula e contribui para a aprendizagem por descoberta, também consignada no novo programa.

Materiais de ensino

Numa perspetiva procedimental da organização do cenário pedagógico, a bibliografia consultada mostra-nos a necessidade de adoptar materiais de ensino diversificados, os quais, segundo Morgado (2004a) facilitam o acesso a diferentes opções e tornam mais fácil a adequação às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

Assim, os materiais devem ser apropriados às diversas culturas dos alunos e ainda ao nível de aprendizagem. Muitas vezes, "para além do material existente na escola é necessário reunir todo um conjunto de outros materiais, que uma vez colocado no espaço adequado permita aos alunos trabalhar autonomamente" (Ribeiro, 2004: 10).

No entanto, Ponte e Serrazina (2000) referem duas regras de ouro para que a aprendizagem dos alunos possa tirar partido da grande variedade dos materiais. A primeira é que estes sejam de facto usados pelo aluno. A segunda regra de ouro é que o aluno saiba realmente o que se pretende com cada tarefa. Para estes autores, é tão ineficaz ser o professor a usar o material, como ter o aluno a mexer no material sem saber o que está a fazer.

O trabalho que passamos a apresentar constituiu-se na problemática anteriormente apresentada, procurando precisar se a organização e a gestão do espaço pedagógico influenciam a aprendizagem do português com sentido e desenvolveu-se em duas turmas pertencentes a contextos socioculturais diferentes.

1 - Desenvolvimento do estudo

1.1 - Objetivos

Este estudo insere-se num paradigma qualitativo o qual, segundo Carmo e Malheiro, "postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo" (1998: 177). A investigação qualitativa é descritiva, deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos.

Como mencionámos anteriormente, a principal finalidade deste trabalho foi relacionar a organização do cenário pedagógico com a promoção efetiva do ensino do Português, para verificar se **a organização e gestão do espaço pedagógico influenciam a aprendizagem do Português com sentido**. Esta finalidade foi segmentada nos seguintes objetivos:

- Indagar como uma organização de sala de aula, enquanto espaço metamórfico, promove o ensino-aprendizagem do Português.

- Conhecer qual a rentabilidade dos materiais e dos suportes didáticos utilizados na prática pedagógica para que os alunos adquiram competências em Português.

Esta investigação, como qualquer outra que se centre na educação, pode definir-se "como uma pesquisa crítica orientada para a fundamentação de juízos de valor e decisões em educação com o objectivo de melhorar a acção educativa" (Bassey. 2002:109).

A natureza do estudo, despoletada pela pergunta de partida e pelos objetivos que perseguimos, exigiu-nos a implementação de um projeto e a adoção de vários instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: entrevistas, observações reais, plasmadas em diários de bordo e documentos pessoais.

1.2 - Amostra

A amostra foi constituída por duas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambas em formação PNEP, uma pertencente ao Agrupamento de Escolas Alexandre Herculano em Santarém, com 16 alunos e outra ao Agrupamento de Escolas de Santa Iria de Tomar, com 14 alunos.

Optámos por uma amostra bem delimitada e criteriosamente escolhida, baseada na teoria, ou melhor, no constructo operacional, isto é, dentro da população-alvo isolámos as turmas onde encontrámos manifestações de práticas com interesse, passíveis de serem modificadas, complementadas e, por fim, analisadas.

1.3 - Descrição do Projeto

Como já referimos, o **projeto de intervenção** denominou-se "Um cenário pedagógico – reinstituinte e sociocêntrico" (ver anexo 1). Reinstituinte porque a implementação do cenário é permeada pela negociação entre os alunos e professores e, assim, instaura uma constante actualização e mudança, portanto confere uma maior adaptabilidade aos diferentes tipos de trabalho e às necessidades e aos interesses da turma. Nesta medida, contribui para o progresso sociocognitivo, independentemente de o grupo ser heterogéneo, isto é com diferentes saberes e histórias pessoais, por isso é também sociocêntrico.

Importa esclarecer que este projeto está matriciado nos seguintes pontos críticos: o processo de ensino da LP (língua portuguesa) utiliza uma metodologia muito centrada no professor, aliado a salas com organizações pouco definidas, a carência de materiais e a uma ergonomia do espaço pouco promotor da comunicabilidade.

Dimensionámos estes pontos críticos em relação à promoção da aprendizagem da LP e concluímos que a escola tem dificuldade em mobilizar um cenário educativo que valorize não só o ensinar mas também o aprender e especificamente na LP que permita a prática da expressão, da comunicação, da escrita e da leitura.

Face aos pontos críticos expostos anteriormente, emergiu o seguinte objetivo geral: Utilizar o cenário educativo como promotor da aprendizagem de LP.

Para atingirmos mais substantivamente este objetivo delineámos dois subprojetos:

- A sala de aula – Um espaço metamórfico.
- Materiais e suportes didáticos – uma instrumentalização endogenerativa (ver Fig.1).

Fig. 1 – Síntese dos subprojetos de intervenção

	A sala de aula	Materiais e suportes
Objetivos	- Promover a comunicação (situações vividas observadas ou imaginadas). - Apoiar as aquisições de leitura e escrita. - Escrever e ler com sentido. - Promover o desenvolvimento oral, quer fonológico, quer discursivo, na gerência da organização da sala de aula. - Reconhecer a escrita por via lexical e sub-lexical. - Apoiar a atividade da turma. - Facilitar aos alunos a movimentação e o acesso a materiais. - Organizar a sala para operar as mudanças preconizadas pelo PNEP/Novos programas. - Responsabilizar e autonomizar os alunos. - Organizar as mesas conforme as propostas de trabalho	- Adquirir e sistematizar conhecimentos. - Incentivar a descoberta conjunta e gradual dos materiais. - Estruturar e implementar materiais conforme o desempenho dos alunos. - Planificar o trabalho com os alunos. - Prever com cada aluno os tempos de trabalho autónomo. - Diferenciar o trabalho. - Cooperar os conhecimentos. - Organizar o tempo lectivo. - Participar ativamente na sua aprendizagem. - Superar dificuldades, nomeadamente em LP.
Acções	**Organizar as mesas** - Mesas ao centro da sala - espaço de trabalho para as crianças - tomando várias configurações, conforme o tipo de trabalho a realizar.	
	Implementação da área de LP - Mesa - Placard	- Puzzles - Sobrescritos com textos - Fichas abertas de ortografia - Jogos - Desencadeadores de escrita - Quadro de conectores e articuladores - Listas de palavras - Cartazes de ortografia e outros - Expositor de correspondência - Textos das crianças - Grelha de produção textual - Grelha de avaliação da leitura
	Implementação da área da Biblioteca - Almofadas - Mesa - Estante	- Livros - Mapa de entradas - Álbuns - Jornais - Requisições - Dicionário coletivo
	Implementação da área de organização e pilotage -Placard	- Diário de Turma - Quadro de aniversários - Agenda semanal - Planificação semanal - Sumário/Registo de atividades com as crianças - PIT - Programa desmontado - Mapa de tarefas - Registo do tempo - Calendário - Mapa de Presenças **Materiais individuais** - Portefólio - Classificador - Prontuário - Dossiê Individual - Dicionário Individual
	Implementação da área de apoio geral - Mesa para ficheiros - Computador - Armários - Placard	**Materiais e instrumentos coletivos** Ficheiros de: - Escrita - Leitura - Ortografia - Desencadeadores de Escrita - Conhecimento Explícito de LP - Cartaz com informação de utilização - Materiais coletivos - Grelhas de registo de ficheiros

Metodologia

A metodologia utilizada na implementação de um cenário pedagógico coadunado com a formação PNEP e os novos programas, privilegia a dedução. Desta forma, pretendemos suscitar no professor-formando uma atitude reflexiva e crítica para que pudesse adquirir uma melhor competência na aplicação do cenário.

O sistema de implementação do cenário pedagógico – instrumentos, materiais e ergonomia – foi ponderado e progressivamente ajustado ao espaço físico, à turma e à prática docente, isto é, às especificidades da turma de modo a extrair algumas linhas orientadoras de ordem didática e curricular.

Metodologicamente, traçamos um caminho que pretendeu assegurar a construção, o planeamento das implementações de uma forma democrática e partilhada e também o acompanhamento da Formadora Residente, de modo a conferir segurança à formanda, e validade e fiabilidade à experiência.

Resultados esperados

Ao delinearmos o projeto, esperávamos que esta proposta de organização do espaço, enquanto cenário educativo, desenvolvesse processos pedagógicos de qualidade, pautados por atitudes de cooperação e de partilha, valorizando sistematicamente os alunos pela adoção de decisões, de atitudes e comportamentos adequados e promovesse a responsabilização, a cooperação e a autonomia das crianças, pois propúnhamos o livre acesso a todos os materiais e instrumentos de trabalho, nomeadamente ao planearem, ao avaliarem e ao organizarem o trabalho.

Com a gestão e organização da sala de aula, com base nestes pressupostos, acreditámos conseguir o estabelecimento de rotinas, uma gestão eficaz do tempo para desenvolver e potenciar um eficiente ensino/aprendizagem em LP, em plena sintonia com os novos programas.

2 - Análise e discussão dos resultados

As entrevistas aos professores e as observações das salas de aula e dos desenhos dos alunos forneceram-nos dados para conhecermos a forma como a organização e gestão do espaço pedagógico influencia a aprendizagem do Português e ficámos a conhecer, também, a rentabilidade dos materiais utilizados para o ensino/ aprendizagem nessa área programática.

Para apresentação dos resultados dividimos o nosso trabalho nos seguintes temas de análise:

(i) Organização da sala de aula;

(ii) Instrumentalização.

Os resultados, referentes a cada tema, são expostos segundo o esquema:

- Análise dos resultados das entrevistas às professoras;
- Análise dos resultados das observações da sala de cada docente;
- Análise dos resultados dos desenhos dos alunos;
- Síntese global dos resultados.

No final deste ponto, fazemos a discussão dos resultados, tendo em consideração os conceitos e as teorias científicas emergentes da pesquisa bibliográfica efetuada.

2.1 - Organização da sala de aula

Resultados das entrevistas às professoras

Na análise dos aspetos constituintes deste bloco, denominado *organização da sala de aula*, verificamos que, no que diz respeito à organização das mesas, as duas professoras dão prioridade à disposição em grupo. A professora L concretiza esta ideia referindo que "as mesas estão dispostas de modo a formar grupos heterogéneos" e a professora T acrescenta que tem "tido períodos em que usa a disposição em U.

As áreas de trabalho nomeadas pelas duas professoras são, no essencial, coincidentes, a saber: área de Língua Portuguesa, de Matemática, das Ciências, dos projetos, de apoio geral e ainda da biblioteca. É de referir que a professora L identifica estas áreas com uma terminologia mais afectiva, por exemplo, designa a biblioteca como o "Cantinho da Leitura".

Sobre a comunicabilidade conseguida com esta organização de sala de aula, as professoras enfatizam a troca "de experiências, ideias" e "a participação mais activa na construção do conhecimento".

As atitudes sociais, segundo as inquiridas, são conseguidas através do "cumprimento das regras sociais" que são estabelecidas com base no diálogo, na confiança e no respeito das decisões tomadas pela turma.

Estas docentes salientam, como objetivos subjacentes à ergonomia do espaço, o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem. A professora T acrescenta também como objetivo a implementação do trabalho diferenciado.

As implicações para o ensino do Português são, para as professoras entrevistadas, bastante evidentes, nomeadamente na escrita diversificada "com sentido" e na leitura. Referem que esta organização "é determinante nas interações que se vão estabelecer no grupo e, consequentemente, no rendimento escolar das crianças". A professora L acrescenta que os alunos se "envolvem na dinâmica da sala e [ficam] recetivos à aprendizagem".

Nenhuma destas professoras pretende fazer alterações nesta organização e, para a sua caracterização, utilizam como qualificadores os epítetos de estimulante e diversificada. A professora L define-a ainda como agradável, confortável, funcional e enriquecedora. Já a professora T descreve-a como facilitadora e apelativa.

Resultados dos desenhos realizados pelos alunos

Com a análise efetuada aos desenhos das crianças, procurámos conhecer a representação que estas fazem da organização da sala de aula; assim, 10 crianças desenham a disposição das mesas em grupos, 5 representam-na em U e 15 traçam outras disposições. Não há qualquer criança a configurar as mesas em filas.

No que se refere às áreas de trabalho, os 30 desenhos analisados configuram as seguintes áreas: LP, Estudo do Meio, Matemática e a Biblioteca. Já a área de Expressão é reproduzida por 26 desenhos, a área de Pilotagem figura em 23 e a área das experiências é contemplada em 18.

Síntese global dos resultados obtidos

Ao analisarmos globalmente os resultados obtidos em relação à organização da sala de aula, verificamos que, no que diz respeito à ergonomia do espaço, não existe concordância entre os dados obtidos pelas entrevistas às professoras e pelos desenhos das crianças. No primeiro *corpus* a disposição das mesas mais produtiva é o grupo que, para uma das professoras, é configurado de uma forma heterogénea no que respeita ao desempenho dos alunos. Contudo, nos desenhos das crianças, a organização das mesas mais produtiva surge em outras disposições.

Podemos afirmar, com base nos dois *corpus* de análise, que as salas de aula possuem áreas de trabalho bem definidas e organizadas, tais como: LP, Estudo do Meio, Matemática, Expressão Plástica e a Biblioteca.

Retemos como objetivos alcançados com esta organização, o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem. O trabalho diferenciado não foi manifestamente alcançado, devido à falta de implementação do PIT.

No que diz respeito à comunicabilidade, as professoras sustentam como mais enriquecedor desta organização a partilha, a participação ativa e a construção do conhecimento. Já nas atitudes sociais, a representatividade das suas respostas recaem sobre o cumprimento de regras sociais instituídas e respeitadas após tomada de decisões pela turma, transversalmente, com base no diálogo e na confiança.

São evidentes as implicações desta organização para o ensino/aprendizagem do Português, pois dão sentido à escrita diversificada, à leitura e à oralidade, potenciando, assim, o rendimento escolar.

As professoras enaltecem a organização física do espaço e as suas implicações no aspeto didático-pedagógico, qualificando-a de estimulante, diversificada, agradável, funcional e enriquecedora.

2.2 - Instrumentalização

Resultados das entrevistas às professoras

Os materiais coletivos elencados pelas professoras são, genericamente: jogos, cartazes, listas de palavras, ficheiros, registos, livros, jornais, "casinha das histórias", álbuns, quadro de pregas, materiais manipuláveis e instrumentos de pilotagem.

Para a seleção de materiais, considerou-se "o espaço sala de aula, o meio, as motivações e as necessidades dos alunos" e também os objetivos a alcançar.

As docentes listaram como *materiais individuais* dos seus alunos: o cadernão, o manual, o dicionário, o prontuário, o classificador e o portefólio.

A *representação dos professores* sobre manuais é limitada à função de mais um recurso de trabalho, alegam que genericamente os manuais não têm grande diversidade de textos, a sua exploração é sempre realizada de modo similar, privilegiam as atividades de treino e não estimulam a análise do escrito. Em suma, não consideram as necessidades específicas dos alunos.

Resultados dos Diários de Bordo das observações das professoras

Os *instrumentos de pilotagem*, instituídos através do projeto, foram impulsionadores de aquisições implícitas de Língua Portuguesa às quais as professoras foram sensíveis. Relacionaram a compreensão e a expressão do oral com: Agenda Semanal, Planificação Semanal, Mapa de Tarefas e Mapa de Presenças. Ainda na dimensão do oral, enfatizaram o Calendário para o desenvolvimento da consciência fonológica e o Registo do Tempo para o desenvolvimento do léxico.

A Planificação Semanal e o Sumário/Registo diário de atividades foram referidos também como instrumentos que permitem a interação entre o oral e o escrito.

Para o desenvolvimento e compreensão da leitura, as professoras nomearam: o Quadro de Aniversários, o Quadro das Tarefas, a Planificação Semanal, o Programa Desmontado e o Calendário.

No que concerne à grelha de produção textual e ao mapa de presenças, as professoras conferem-lhes atributos para o desenvolvimento da escrita. Já para a avaliação da leitura, perspetivam a respetiva grelha.

Também os *materiais coletivos* contribuíram para a aquisição de competências em Língua Portuguesa. As professoras nomearam para o desenvolvimento e para a compreensão da leitura os seguintes materiais: Ficheiros, puzzles de leitura, jogos, livros, jornais, álbuns e o cartaz com informação de utilização do computador. Ainda no contexto da leitura, designaram os sobrescritos com textos e os jogos como promotores da decifração.

O desenvolvimento da escrita foi permeado pelos ficheiros, quadro de conectores, desencadeadores de escrita, jogos, álbuns e requisições de livros da biblioteca. Dentro da dimensão da escrita, mas mais especificamente para o desenvolvimento da ortografia, as docentes realçaram o contributo dos ficheiros, dos cartazes e das fichas abertas de ortografia, das listas de palavras e dos jogos.

O desenvolvimento da autonomia e responsabilidade na aprendizagem foi consignado aos jogos, aos ficheiros e às respetivas grelhas de registo.

Relativamente aos *materiais individuais*, as professoras consideram que o portefólio e o dossiê individual contribuem para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade; o classificador e o prontuário

aumentam o conhecimento explícito da língua; o dicionário consolida o conhecimento lexical e semântico e, genericamente, o desenvolvimento da escrita é promovido pelo cadernão.

É de salientar que a implementação dos instrumentos de pilotagem, assim como dos materiais coletivos e individuais esteve, em parte, subordinado à aplicação do projeto "Um cenário pedagógico reinstituinte e pedagógico". Alguns destes instrumentos foram instituídos aproveitando a necessidade e interesses da turma. Outros, uma minoria, foram implementados no início do ano, por iniciativa das professoras.

Tratamento dos desenhos dos alunos

Os desenhos realizados pelos alunos são pouco pormenorizados no que respeita aos materiais individuais. Apenas estão consubstanciados o dossiê individual com uma frequência de 16 e algum material de desgaste com 10 ocorrências. É de referir que grande parte das crianças desenhou estes materiais mas não os coloriu.

Os materiais coletivos mais produtivos nos desenhos são: desencadeadores de escrita, cartazes, jogos e livros com 30 frequências cada e os ficheiros estão registados em 25 desenhos.

Em relação aos instrumentos de pilotagem, apenas foram representados o Registo do Tempo, o Mapa de Tarefas, o Calendário e o Mapa de Presenças com 24, 23, 22 e 20 ocorrências, respetivamente.

Síntese dos resultados obtidos

O quadro seguinte sintetiza os contributos que os instrumentos de pilotagem e os materiais individuais e coletivos conferem ao ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, na perspetiva dos professores. Importa referir que os materiais coletivos foram substituídos por outros, quer por imperativos programáticos, quer pela procura de adequação às necessidades das crianças.

No entanto, nem todos os materiais e instrumentos, elencados pelos professores, estão patentes nos desenhos das crianças e, por sua vez, os materiais individuais figuram pouco nos registos icónicos e os que estão presentes não estão coloridos.

Especificamente sobre o manual, as docentes atribuem-lhe o papel igualitário a outros materiais. Mencionam como fragilidades a pouca diversidade de textos e de explorações propostas e a enfatização de atividades de treino.

Importa destacar que a seleção dos materiais foi norteada pelo projeto e por aspetos inerentes ao estádio de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, ao espaço físico e aos objetivos a alcançar.

É de salientar que neste *corpus* não há qualquer apontamento sobre as TIC, embora elas existam nas duas escolas.

		Oralidade				Leitura				Escrita				Atitudes	
		Comp. do oral	Exp. do oral	Des. do léxico	Cons. fonológica	Decifração	Des da leitura	Comp. da leitura	Avali. da leitura	Prod. Textual	Ortografia	Interação entre o oral e o escrito	CEL	Responsabilização	Autonomia
Instrumentos de pilotagem	Agenda semanal	✓	✓												
	Aniversários						✓	✓							
	Calendário				✓		✓	✓							
	Grelha de avalia. da leitura								✓						
	Grelha de produção textual									✓					
	Mapa de presenças	✓	✓							✓					
	Mapa de tarefas	✓	✓				✓	✓							
	Planificação Semanal	✓	✓				✓	✓				✓			
	Programa desmontado						✓	✓							
	Registo do tempo			✓											
	Sumário/ R. de atividades											✓			
Materia coletiv	Álbuns						✓	✓		✓					
	Cartazes de ortografia										✓				
	Cartaz informação do PC						✓	✓							
	Desencadeadores de escrita									✓					

	Fichas abertas de ortografia						✓			
	Ficheiros			✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Grelha registo de ficheiros								✓	✓
	Jogos		✓			✓	✓		✓	✓
	Jornais			✓	✓					
	Listas de palavras						✓			
	Livros			✓	✓					
	Puzzles de textos			✓	✓					
	Quadro de conectores					✓				
	Requisições					✓				
	Sobrescritos com textos		✓							
Materiais Individuais	Cadernão					✓				
	Classificador							✓		
	Dicionário Individual	✓								
	Dossiê Individual								✓	✓
	Portefólio								✓	✓
	Prontuário						✓	✓		

Figura 1 – Contributos dos vários instrumentos.

2.3 Discussão dos resultados

A discussão dos resultados é apresentada em função dos dois objetivos propostos para este estudo e temos também em consideração o enquadramento teórico por nós apresentado. É oportuno relembrar os objetivos que traçámos em função da questão de investigação. Os objetivos são os seguintes:

- Indagar como uma organização de sala de aula, enquanto espaço metamórfico, promove o ensino-aprendizagem do Português.
- Conhecer qual a rentabilidade dos materiais e dos suportes didáticos utilizados na prática pedagógica para que os alunos adquiram competências em Português.

Em relação ao primeiro objetivo, vimos que as professoras enfatizam a organização de sala em grupos o que, pela literatura consultada, é uma disposição muito produtiva para a aprendizagem cooperativa e para a discussão de problemas. Todavia, uma das professoras referiu adoptar também a configuração das mesas em U, para a realização de algumas atividades o que, segundo Dias (2004), é a disposição indicada para apresentações e demonstrações.

Na verdade, sabemos que a organização das mesas está relacionada com o tipo de atividade que as crianças estão a desenvolver e pensamos que as professoras em estudo têm esta perceção, já que os alunos desenham outras disposições. Este facto pode querer demonstrar que, embora a organização em grupo seja a mais comum, o espaço sofre mutações para a promoção de determinadas tarefas.

As salas de aula das turmas em estudo têm áreas de trabalho bem definidas e ergonomicamente distribuem-se de forma semelhante à preconizada por Grave-Resendes & Soares (2002), isto é, o centro da sala é um espaço de trabalho para os alunos e à sua volta distribuem-se as várias áreas, tais como: Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática, Biblioteca, Expressão Plástica, Experiências e Pilotagem. Todas estas áreas estão equipadas com materiais didáticos diversificados e compreendem também mostras das produções das crianças.

Estes espaços, embora bem delimitados e até etiquetados em questões de utilização, estão articulados nas duas salas. Isto é, as áreas de Estudo do Meio, das Expressões e da Matemática, embora sirvam essas disciplinas, também são importantes para a aprendizagem do Português. Aqui, no entanto, vamos realçar a área de Língua Portuguesa, na qual se encontram os materiais desencadeadores e de apoio à leitura e à escrita.

A área da Biblioteca, na verdade, organizada pelas professoras de uma forma pouco sofisticada, parece ter conseguido atingir os objetivos por que foi instituída, isto é, oferece, tal como preconiza Bastos, "uma maior proximidade com o livro, permitindo uma utilização mais imediata e variada ao nível da leitura por prazer, quer em articulação com actividades programadas" (1998: 298).

As professoras ficaram com a convicção que a organização do espaço que implementaram tem implicações didático-pedagógicas e influencia positivamente a qualidade do processo de ensino, estimula a aprendizagem, diversifica as formas de aprender e, por isso, é uma proposta enriquecedora, funcional e muito agradável para a turma. Sanches explica este sentir, contrapondo que "é desolador entrar numa

escola e não ver marcas das atividades desenvolvidas com os alunos/pelos alunos. Normalmente são ambientes (…) onde não apetece entrar quanto mais permanecer horas infindas durante o dia. Estas salas tornaram-se assim, locais estruturantes onde é prazeroso estar, ensinar e aprender" (2001: 20).

As professoras enfatizam a organização diferenciada do espaço que conseguiram instituir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e para a diferenciação pedagógica, o que Grave-Resendes & Soares (2002) justifica pelo livre acesso das crianças a todos os materiais e instrumentos de trabalho.

Este espaço, no que diz respeito à comunicabilidade, permite a participação ativa dos alunos, tanto oralmente como por escrito, pois serve de contexto para estes descreverem, explicarem, resumirem e argumentarem, enfim, promove a autenticidade na comunicação. Carvalho considera que "a dificuldade ou impossibilidade no estabelecimento de uma comunicação podem começar pela inexistência de referentes" (2002: 174). Ora, a emergência destes desempenhos radica, segundo as inquiridas, no diálogo e na confiança conseguidas.

Ao centrarmo-nos nestes cenários pedagógicos que as professoras implementaram de acordo com o projeto "Um cenário pedagógico – reinstituinte e sociocêntrico", os indicadores revelam-nos que esta organização contribui positivamente para o ensino/aprendizagem do Português, nomeadamente potencia a escrita diversificada, a leitura e a oralidade. A este respeito Niza (1998) e Morgado (2004) adiantam mesmo que desenvolve competências cognitivas sociais e linguísticas.

O segundo objetivo deste trabalho visa conhecer qual a rentabilidade dos materiais e dos suportes utilizados na prática pedagógica para que os alunos adquiram competências em Português. Para clarificar melhor a rentabilidade dos materiais existentes, subdividimo-los em instrumentos de pilotagem, materiais coletivos e materiais individuais.

Os resultados da pesquisa indicam-nos que os instrumentos de pilotagem implementados que concorrem para o desenvolvimento da compreensão e expressão do oral são a agenda semanal, o mapa de presenças, o qual também desenvolve a escrita. O mapa de tarefas e a planificação semanal promovem simultaneamente a leitura e a compreensão da leitura. Já a grelha de avaliação da leitura permite a auto e a heteroavaliação da leitura e a grelha de produção textual motiva as crianças para a escrita.

As professoras consideram que o registo do tempo desenvolve o léxico, o programa desmontado desenvolve a compreensão de leitura e o sumário/registo de atividades, tal como a planificação semanal, fomenta a interação entre o oral e o escrito.

Esta reflexão crítica sobre os instrumentos e o sentido operativo que as professoras lhes conferem mostram bem o seu potencial para o ensino/aprendizagem do Português. Acresce ainda referir que estes contributos estão consentâneos com a teoria consultada.

Muitos foram também os materiais coletivos implementados nas salas de aula (ver figura 15), na sua maioria completamente endógenos à turma, isto é, embora fossem implementados por imperativos do projeto supra-mencionado, as crianças deram contributos para a sua elaboração.

Há fortes indícios, no *corpus* recolhido, de que estes materiais coletivos contribuem de uma forma operativa para a aprendizagem e para a sistematização de conhecimentos, nomeadamente, segundo as docentes, nos seguintes domínios: desenvolvimento e compreensão da leitura, decifração, desenvolvimento da escrita, ortografia. Parece ainda que, de uma forma transversal, são coadjuvantes essenciais para o desenvolvimento da responsabilização e autonomia.

Morgado (2004) completa ainda esta apologia aos materiais, sublinhando que a sua utilização facilita o acesso a diferentes opções, o que também torna mais fácil a adequação às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Registamos positivamente a substituição de alguns materiais por outros durante o ano letivo pois, segundo Cadima (1998), à medida que o tempo passa, deixam de estar adequados às necessidades e aos objetivos programáticos e outros materiais surgem.

As TIC são pouco mencionadas pelos alunos e pelos professores, embora Pinto as considere "um valor acrescentado no contexto educativo" (1999:375), talvez por estarem remetidas para uma abordagem pouco sistemática, não integrada e recursiva do ensino, o que contradiz o postulado de Carioca e outros (2005) que consideram o computador um instrumento extremamente funcional no desenvolvimento e na estimulação cognitiva e linguística na aprendizagem da leitura e da escrita.

Como podemos constatar na análise dos resultados, nem todos os materiais coletivos e instrumentos observados no cenário pedagógico de cada sala e comentados pelas professoras, estão inscritos nos desenhos das crianças, o que nos pode levar a intuir que, embora façam parte do cenário pedagógico, não

pertencem às rotinas da sala de aula, ou então, como foram substituídas inúmeras vezes, as crianças não as estabilizaram ou simplesmente não as consideraram significativas.

Os materiais individuais indicados não são os materiais de desgaste, mas sim materiais para o desenvolvimento do léxico, como o dicionário Individual, o classificador e o prontuário que contemplam aspetos ortográficos e de conhecimento explícito da língua. Um material individual, ainda sacralizado nas nossas escolas, é o manual.

No entanto, estas docentes atribuem-lhe um papel, tal como Varino (2001) preconiza, de auxiliar de aprendizagem a par de outros recursos didáticos, pelo que nos parece que nestas duas salas esta perspetiva sobre o manual é plausível, uma vez que as professoras instituíram uma grande panóplia de materiais e, por outro lado, apontaram aos manuais adotados nas suas salas alguns aspetos negativos, tal como a pouca diversidade de textos, as excessivas atividades de treino e as propostas rotineiras de exploração.

Os materiais individuais registam poucas frequências nos desenhos das crianças e em alguns desenhos são traçados mas não estão coloridos, talvez por estarem banalizados e assim despertam pouco interesse aos alunos.

3 – Conclusão

A informação teórica que recolhemos, através da pesquisa bibliográfica, contribui para a discussão dos resultados obtidos na investigação. A partir da discussão dos resultados apresentamos, agora, as conclusões considerando, para tal, a pergunta de partida deste trabalho que passamos a relembrar: a organização e a gestão do espaço pedagógico influenciam a aprendizagem do Português com sentido? Para respondermos a esta questão, torna-se necessário relacionar a ergonomia do cenário pedagógico com os materiais de ensino.

As duas professoras, genericamente, implementaram o cenário pedagógico de acordo com o que estava equacionado no projeto de intervenção, isto é, com áreas de trabalho bem definidas e apetrechadas com os respetivos materiais didáticos coletivos e instrumentos de pilotagem ao alcance de todos os alunos e devidamente identificados.

Esta organização, instituída nas duas salas, potenciou múltiplas situações interativas de aprendizagem do Português com sentido, pois surgiram da vida intrínseca da turma.

Os alunos apropriaram-se do falar, do ler e do escrever em situações que precedem, acompanham ou sucedem à ação. Vejamos então:

- Precederam, quando, por exemplo, liam e interpretavam o programa desmontado, elaboravam a planificação semanal e o sumário/registo diário, ou quando projetavam um estudo;
- Acompanharam, guiaram, orientaram e regularam a acção ao, nomeadamente, preencherem as grelhas de leitura e de produção textual, ao lerem cartazes de ortografia, cartaz do PC, ao consultarem as listas de palavras, o dicionário, o classificador;
- Sucederam durante a apresentação do livro, de um projeto ou de outras produções e ainda quando através dos materiais experimentavam e sistematizavam conhecimentos.

Portanto, oralmente e por escrito, os alunos descreveram, explicaram, resumiram, argumentaram e, assim, de uma forma muito contextualizada, desenvolveram competências a nível da consciência fonológica, da expressão e da compreensão do oral, do léxico, da compreensão da leitura, da ortografia e da produção textual.

Ora, para uma dinâmica desta natureza, muito contribuiu o clima socioafetivo instalado, fundamentado no diálogo, na confiança, na cooperação e na participação ativa.

No que respeita ao metamorfismo do espaço, podemos considerar positiva a adequação dos materiais ao percurso de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e às suas necessidades. Registamos, contudo, que nem sempre a configuração do espaço se ajustou à tipologia de trabalho em curso, isto é, as professoras tiveram a tendência de eternizar os grupos, independentemente da atividade.

Importa, no entanto, fazer notar dois pontos que foram implementados de uma forma titubeante e, por isso, suscitam a necessidade de uma aplicação futura mais eficaz, são eles o metamorfismo do espaço e o PIT.

Quanto ao PIT, podemos afirmar que, embora não tivesse sido aplicado nestas salas, havia todas as condições ideais para o contemplar. Ficou assim, em nosso entender, comprometida a diferenciação pedagógica pois o PIT permite que cada aluno trace o seu percurso individual de aprendizagem, alicerçado nas suas dificuldades.

Sumariamente, achamos poder concluir que esta organização de sala de aula instituiu uma ambiência que provocou e estimulou o desejo e o prazer de comunicar, numa dialética interativa que sustentou e deu sentido ao ensino/aprendizagem do Português, projetando inequivocamente o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos.

Mediante esta conclusão deixamos, agora, algumas sugestões. Sugerimos uma organização de sala de aula, de modo a que torne mais substantivo o ensino/aprendizagem do Português. Para tal, é necessária uma visão estratégica que promova uma estreita articulação entre a ergonomia do espaço, os materiais coletivos e individuais e os instrumentos de pilotagem.

Parece-nos de todo o interesse que esta problemática do espaço educativo seja igualmente contemplada na formação PNEP e abordada numa paridade articulada com as outras dimensões do programa, o que implicará de uma forma sinergética o desenvolvimento profissional dos docentes para o efectivo sucesso dos alunos.

É importante que os professores entendam a escola como uma organização ecológica, que aprende a interação com o meio e que materializa o contexto e o cenário em que os processos acontecem.

Ao refletirmos de forma retrospectiva sobre o modo como este estudo foi desenvolvido, deparamo-nos com algumas limitações, das quais destacamos a pouca dimensão da amostra, o que não fornece qualquer hipótese de generalizar as conclusões ao universo. No entanto, consideramos que uma amostra mais alargada poderia comprometer a profundidade e a qualidade dos dados obtidos. Assinalamos ainda, como limitação, a falta de bibliografia sobre esta temática e a ausência de estudos similares que nos permitam algumas comparações.

Registamos, como nota final, grande desafio que atualmente se coloca ao professor: deslocar as suas preocupações do ensinar para o criar de condições efetivas para que os alunos aprendam (e a organização de sala preconiza este pressuposto). É esta utopia que, enquanto profissionais de educação, vamos continuar a perseguir e é esta busca incessante que dá sentido e encanto à nossa profissão.

Referências Bibliográficas

AFONSO, N. (2006). *Investigação Naturalista em Educação.* Porto: Edições ASA.
BÁRRIOS, A. e outros. (2000). *Inovação nos Planos Curriculares – Reflexão sobre Manuais e Guiões de Língua Materna, Matemática e Ciências.* Lisboa: IIE.
BASSEY, M. 2002. – "Case study research" in Coleman, M. e Briggs (eds) *Research methods in educational leardership and management.* London: Paul Chapman, pp 108-121.
BASTOS, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil.* Lisboa: Edição UA.
BERNARDES, C. & MIRANDA, F. (2003). *Portefólio – Uma Escola de Competências.* Porto: Porto Editora.
CADIMA, A. e outros. (1998). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico.* Lisboa: IIE.
CARIOCA, V. e outros. (2005). *As TIC na Primeira-Infancia: Manual de Formadores.* Badajoz: Publicação Kinderet.
CARMO, H. e MALHEIRO, M. (1998). *Metodologia da Investigação.* Lisboa: UA.
CARVALHO, T. (2002). "Padrões de comunicação na sala de aula", in *O Aluno na Sala de Aula*, Porto: Porto Editora.
COELHO, A. & RODRIGUES, A. (2004). *Portfolio: Caminho para um novo paradigma das aprendizagens.* Documento policopiado apresentado nas Jornadas Pedagógicas do SPGL.
CORREIA, S. e outros. (2001). *Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação.* Coimbra: edição Cnotinfor.
CORREIA, S. e outros. (2004). *Micromundos AIA.* Coimbra: Edição Cnotinfor.
DEAN, J. (2000). *Improvement Children's Learning – Effective teaching in the primary school.* London: Routledge.
DIAS, V. (2004). *O Espaço pedagógico Estudar, refletir, organizar.* Dissertação de licenciatura. Torres Novas: ESETN.
FIGUEIRA, L. (2004). *O erro ortográfico – Competência intermádia para o sucesso.* Dissertação de licenciatura. Torres Novas: ESETN.
GRAVE-RESENDES, L. & SOARES, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica.* Lisboa: Universidade Aberta.
GUERRA, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo.* Estoril: Edições Princípia.
Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2007). Pedagogy for Autonomy in Language Education, in *Europe – Towards a framework for learner and teacher development.*
MORGADO, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores.* Lisboa: Editorial Presença.
MORGADO, J. (2004a). *Manuais Escolares – Contributo para uma Análise.* Porto: Porto Editora.

NIZA, S. (1998). “Organização do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do Ensino básico”, in *Inovação*, nº11. Lisboa: IIE, pp. 77-98.
NIZA, S. (2004). “A diferenciação pedagógica na gestão do currículo”, in *Escola Moderna*, nº 21 – 5ª série. Lisboa: MEM, pp. 64-69.
NUNES, A. & MOREIRA, A. (2005). “O portfólio na aula de Língua Estrangeira”, in *Portfólios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Porto: Porto Editora, pp. 52-65.
PESSANHA, A. (2001). *Atividade Lúdica Associada à Literacia*. Lisboa: ME.
PINTO, O. (1999). “Manuais escolares de Língua Portuguesa – Uma análise das propostas de ensino/aprendizagem de conceitos sintáticos”, in *Manuais Escolares – Estatuto, Funções, História*. Braga: Edição Universidade do Minho, pp. 375-386.
PONTE, J. & SERRAZINA, M. (2000). *Didática da Matemática no 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
REIS, C. (coord.) (2009). *Programas de Português para o Ensino Básico*. Lisboa: Edições ME – DGIDC
RIBEIRO, S. (2004). *A Diferenciação Pedagógica numa Sala (Des)organizada*. Dissertação de licenciatura. Torres Novas: ESE de Torres Novas.
SANCHES, J. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
SANTANA, I. (2000). “Práticas pedagógicas diferenciadas”, in *Escola Moderna*, nº 8 – 5ª série. Lisboa: MEM, pp. 30-33.
SILVA, C. (2003). “Potencialidades didáticas das TIC nas aulas de Português”, in *Como Pôr os Alunos a Trabalhar*? Lisboa: Edição APP.
SOUSA, O. E CARDOSO, A. (2008) *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
SOUSA, O. E CARDOSO, A. (2008) *Desenvolver Competências em Língua – Percursos Didáticos*. Lisboa: Edições Colibri.
TEIXEIRA, M. e RONDONI, I. (2009) A Formação de Professores – Contributo para uma mudança de práticas. Chamusca: Edições Cosmos.
VARINO, I. (2001). *Os manuais escolares de Língua Materna – Veículos de Mundividência*, Dissertação de licenciatura. Torres Novas: ESE de Torres Novas.
VAYER, P. e outros. 1994 – *Uma Ecologia da Escola*. Lisboa, Dinalivro
VIGOTSKY. (1979). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto.

A *discussão oral*: proposta de sequência didática

Lúcia Cunha[108]
Noémia Jorge[109]

1. Introdução

Assumindo-se como um quadro teórico-epistemológico de ordem interacionista social, o Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) encara a linguagem como elemento central na constituição da pessoa consciente e no desenvolvimento ao longo da vida. Partindo desta conceção de cariz logocêntrico, o programa de trabalho do ISD foca, entre outros aspetos, a análise de pré-construídos históricos, sociais e culturais, bem como a forma como a sua interiorização e apropriação é feita por parte do ser humano. Tais pré-construídos são veiculados por meio da linguagem, que adquire, por isso, um estatuto semiótico e mediador, e que se revela um importante fator de aculturação/socialização (facilitando a inserção prática nas atividades comunicativas) e de desenvolvimento pessoal.

Um dos pré-construídos estudados pelo ISD são os *géneros de texto*; de acordo com a perspetiva de Bronckart (1997), estes são entendidos como formatos de texto, associados a diferentes atividades sociais / de linguagem (literária, jornalística, publicitária, jurídica, religiosa…); são, por isso, determinados pelas condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos e recebidos-interpretados.

À semelhança de quaisquer outros pré-construídos, os géneros de texto são, assim, passíveis de serem interiorizados, apropriados e transformados pelo Homem. Ainda que estes possam ser objeto de apropriação implícita no seio das formações sociais em que ocorrem, é na escola – e especificamente nas aulas de língua materna – que se tornam objeto de aprendizagem explícito e consciente.

2. Os *géneros de texto* como objetos de ensino-aprendizagem

Na esteira dos trabalhos realizados por Dolz, Noverraz & Schneuwly (1997), Pereira (2001/2002:34) considera que os géneros de texto, "enquanto objectos efectivamente produzidos e socioinstitucionalmente constituídos", têm a possibilidade de servirem de suporte, de forma sistemática, "a uma progressão para o ensino da língua escrita e oral". A mesma posição é perfilhada por Antunes (2009), para quem o estudo de géneros tem inequívocas potencialidades se associado ao estudo de textos; com efeito, de acordo com o mesmo autor, pelo estudo dos géneros é possível:

> *"– identificar o nível da intenção global subjacente a cada texto e os objetivos de cada parágrafo;*
> *– prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo;*
> *– estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática;*
> *– seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero;*
> *– analisar e sistematizar as noções e normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero."*
> *Antunes (2009:39)*

Ao refletir sobre as implicações pedagógicas da admissão dos géneros como ponto de referência do trabalho em aulas de língua, Antunes realça o estatuto do texto como unidade comunicativa, as vantagens de se conhecer (explicitamente) e dominar as formas composicionais prototípicas associadas a determinado género, a funcionalidade assumida pelas regras gramaticais e a consciencialização de que um texto resulta da conjugação de fatores linguísticos e extralinguísticos. O autor conclui que a familiaridade dos alunos com a diversidade dos géneros deixá-los-ia "aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos" (Antunes, 2009:60).

Dada a importância assumida pelos géneros de texto enquanto processos passíveis de serem ensinados e aprendidos, o ISD tem desenvolvido investigações relativas à análise deste tipo de pré-construídos, com perspetivas de intervenção na educação. Neste sentido, de acordo com a proposta de Bronckart (2001), o ensino de géneros deverá ser planificado e sistematizado, passando por várias fases: a elaboração de

---

108 CLUNL (Projeto PreTexto)
109 CLUNL (Projeto PreTexto) / FCT

modelos didáticos, a identificação de capacidades adquiridas, a elaboração e condução de atividades de produção e a avaliação das novas capacidades adquiridas. Tais fases são metodologicamente operacionalizadas através de dois instrumentos de trabalho, o modelo didático de género (MDG) e a sequência didática (SD) – aspetos desenvolvidos nos pontos **3.2.** e **3.3.** deste trabalho.

2.1. Os *géneros orais* no ensino-aprendizagem do Português

De acordo com os *Programas de Português do Ensino Básico* homologados em 2009, a *expressão oral* é uma "competência que implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais" e que "pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação". A cooperação em situação de interação torna-se, desta forma, um domínio a ter em conta nas *Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa* (2010), cujos referenciais de aprendizagem determinam o seguinte:

no 2.º ciclo "o aluno contribui na discussão a pares ou em pequeno grupo para a consecução de um objectivo comum"; "formula perguntas adequadas à situação, ao interlocutor e à audiência, e com pertinência para o assunto"; "adapta o discurso em função das reacções do interlocutor"; "interage verbalmente de uma forma confiante e participa construtivamente na discussão a pares ou em grupo";

no 3.º ciclo "o aluno usa a discussão em grupo para, de uma forma lógica e metódica, fazer deduções e testar e avaliar ideias"; "monitoriza o discurso, tendo em conta as reacções do interlocutor e da audiência"; "coopera para o desenvolvimento da interacção verbal em situações formais (*e.g.*: na assunção de diferentes papéis; no respeito das máximas conversacionais e do princípio de delicadeza)".

Do exposto se conclui que a expressão oral – entendida não como simples resultado da produção espontânea e da comunicação quotidiana, mas como processo e produto de intervenção sistemática, planificada e intencional – é uma competência essencial no âmbito do processo de ensino-aprendizagem do Português, susceptível de se tornar objeto de trabalho.

Embora nos documentos prescritivos não seja entendida explicitamente como género de texto[110], a discussão de ideias é, efetivamente, um formato de texto a ser explicitamente trabalhado nas aulas de Português. Neste sentido, apresenta-se de seguida uma proposta de didatização do género.

3. A *discussão de ideias*: da descrição à didatização do género

3.1. Descrição do género[111]

A discussão assemelha-se a um debate de ideias, onde cada participante faz a defesa de pontos de vista contrários. Kerbrat-Orecchioni (1998) assume-a como um exemplar de tipo de interação verbal correlacionada com a conversação. Segunda a autora,

> *la discussion ayant pour spécificité de comporter une composante argumentative importante: il s'agit pour les partenaires en présence d'essayer de se convaincre les uns les autres à propos d'un objet de discours particulier* (Kerbrat-Orecchioni, 1998:118).

3.1.1. Aspetos contextuais

No que concerne ao contexto de produção[112], verifica-se que a produção de uma discussão oral implica a presença de pelo menos dois interlocutores, cujos papéis podem ser permanentemente reversíveis. Movidos por desentendimento ou apenas pela necessidade de efetuar uma análise minuciosa de um

[110] Com efeito, o conceito "género de texto" é utilizado nos novos programas curriculares com intuito metalinguístico, sendo "substituído" pelas noções de "tipo de texto" (que remeterá para a classificação de textos de forma vaga) ou "tipologia textual" (que se relaciona com os protótipos textuais sistematizados por Adam).
[111] Neste trabalho, a descrição do género discussão de ideias é feita com base quer em estudos teóricos sobre o género, quer na análise de textos classificados como discussões (apresentada nos **Anexos 1, 2** e **3**).
[112] Segundo Bronckart (1997), o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. O contexto físico é definido por quatro parâmetros: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o recetor. O contexto sociosubjectivo refere-se ao lugar social, à posição social do emissor e do recetor e ao objetivo da interação.

assunto específico ou de um problema, estes têm como intento expressar as suas opiniões, de maneira a modificar a opinião do "outro", sobre um tema controverso / polémico (Costa, 2009).

Uma discussão poderá surgir tanto na esfera do simples quotidiano como em contextos formais (académico, político, judicial, científico, jornalístico…). Em cada uma das atividades comunicativas em que ocorre, os intervenientes podem ocupar determinados lugares sociais e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais; selecionar e abordar diversos subtemas (em princípio correlacionados com o tema geral); adoptar finalidades / intenções comunicativas específicas.

Este género surge geralmente de forma espontânea e pode eventualmente aparecer incluído no interior de outros géneros, nomeadamente a entrevista jornalística ou o debate, que facilmente declinam para momentos imprevistos de discussão. Para além disso, pode ser ficcionalizado, integrando textos dramáticos e narrativos, bem como em espetáculos teatrais, filmes ou séries de televisão.

3.1.2. Aspetos organizacionais e linguísticos

Quanto à infraestrutura geral, a discussão de ideias é um género que se assemelha estruturalmente a uma conversa, na medida em que ambas apresentam regras de funcionamento similares (Kerbrat-Orecchioni, 1998:118). Assim sendo, quer uma, quer outra se pautam por uma arquitetura textual análoga, sendo, em termos de infraestrutura geral, organizadas hierarquicamente em vários níveis: a interação, a sequência, o turno de fala, a intervenção e o ato de fala.

Ainda em termos estruturais, há que ter em conta o papel assumido pelas tipologias textuais neste género – nomeadamente a conversacional e a argumentativa[113]. Com efeito, numa discussão considerada coerente, os locutores procuram demonstrar ou refutar uma tese numa atitude de co-construção textual. Para isso, recorrem a premissas (baseadas em factos, hipóteses e provas) que, com o auxílio de argumentos e de procedimentos de exemplificação, refutação, justificação e concessão, entre outros, conduzem a determinada conclusão.

A interacionalidade subsequente da discussão implica ainda a presença de outro tipo de unidades textuais, de caráter não-verbal, determinantes na estruturação do conteúdo temático e argumentativo. Efetivamente, cada um dos interlocutores promove, em consonância com a mensagem que pretende transmitir e face aos comportamentos e reacções do interlocutor, atitudes específicas de monitorização do discurso, pautadas pela coordenação e pelo ajuste progressivo, não só a nível verbal, mas também a nível extra e para-verbal:

> *As palavras são usadas para comunicar proposições e podem também veicular atitudes mas, muito frequentemente, as atitudes são expressas pela entoação, pelos gestos, por expressões faciais e outros meios não-verbais. O significado é transmitido não apenas através da linguagem verbal mas também através do contacto físico, da proximidade, da postura do corpo, das expressões faciais, do movimento dos olhos e mesmo da aparência. Importantes são ainda os aspectos de produção da fala: a velocidade a que uma pessoa fala, se fala alto ou suavemente, a qualidade e o tom da sua voz. Tudo isto contribui para o significado das palavras pronunciadas* (Pedro, 1996:450-451).

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1996), alguns comportamentos não-verbais exercem um papel de facilitadores cognitivos: com efeito, para além de ser indicador de passagens de turnos de fala e de estados afetivos dos participantes (ao nível da expressão das emoções e das formas de relação interpessoal), o não-verbal condiciona a coerência do diálogo e auxilia a compreensão de significações implícitas.

No concernente aos mecanismos de textualização, a coesão é assegurada sobretudo por conectores discursivos que, de ordem semântica e pragmática, assumem um papel determinante no desenvolvimento de argumentos e contra-argumentos. Destacam-se, entre eles, os conectores aditivos, os conectores conclusivos e explicativos e os conectores contrastivos ou contra-argumentativos. Sobressaem também

[113] Poderá ainda verificar-se a existência de sequências explicativas, estruturadas com base na explicação e conclusão / avaliação de uma questão / problema. De facto, na perspetiva de Charaudeau (2009), na discussão predominam o discurso expositivo e o argumentativo, facto que remete para uma dupla finalidade desta atividade discursiva: a busca da racionalidade (tendendo a um ideal de verdade quanto à explicação de fenómenos) e a busca de influência (tendendo a um ideal de persuasão).

os mecanismos de retoma e de correção, frequentemente associados ao reaproveitamento do discurso anterior, com intuito argumentativo.

Finalmente, em termos de mecanismos de responsabilidade enunciativa, a discussão de ideias é condicionada pela modalização das intervenções (frequentemente destacadas por meio das figuras de retórica e dos tropos) e pelo recurso a técnicas de retoma do discurso alheio. A este nível, há a considerar novamente a influência que os aspetos não-verbais podem exercer em termos argumentativos: realça-se, neste caso, o papel da entoação que, ao transmitir uma atitude de admiração, por um lado, ou de ironia, desprezo ou sarcasmo, por outro, poderá facilitar a interpretação da intenção argumentativa.

A nível enunciativo, refira-se o grau de informalidade / formalidade do discurso (visível, por exemplo, nas formas de tratamento e no tipo de léxico utilizado pelos interlocutores-enunciadores) e de respeito / desrespeito pelos princípios reguladores da interação discursiva (com destaque para a cortesia[114]), aspetos que denunciam o posicionamento enunciativo dos vários interlocutores.

3.2. O modelo didático de género (MDG)

O MDG é definido por De Pietro, Erard & Kaneman-Pougatch (1996/1997:108) como um "objecto descritivo e operacional, construído para apreender o fenómeno complexo de aprendizagem de um género".

A construção de MDG pretende distinguir as características predominantes do género em estudo, orientando as subsequentes intervenções dos professores. Segundo Dolz & Schneuwly, este instrumento

> *va ajudar a delimitar millor els objectius proposats a través de l'ensenyament, a organitzar-los millor en "categories" que asseguren una visió més global del gènere. De fet, el model defineix els principis [...], els mecanismes (reformulació, recuperació, refutació) i les formulacions (modalizations, connecteurs) que han de constituir els objectius d'aprenentatge per als alumnes* (Dolz & Schneuwly, 2006: 45).

Para os autores, o MDG poderá ser entendido como um guião de elaboração das atividades das SD sobre géneros, antecedendo a etapa da intervenção didática propriamente dita. Numa perspetiva interacionista, este deverá ser encarado como um dispositivo facilitador da apropriação dos géneros aprendidos na escola e aplicados nas práticas sociais.

A elaboração de um MDG pode optar por pressupostos teóricos de modelos distintos, bem como recorrer à observação e análise de práticas sociais que envolvem os processos de produção e de receção-interpretação. Para além disso, deve implicar a análise de textos que ado(a)ptem o género em estudo; tendo em conta que os géneros são pré-construídos históricos, sociais e culturais, torna-se fundamental que a descrição contemple, por exemplo, a caracterização do género textual de acordo com o seu funcionamento social; assim, englobará necessariamente como dimensões gerais os aspetos contextuais (em que se poderão destacar os papéis sociais dos produtores, o objetivo da comunicação, o tempo e o lugar da produção textual) e os aspetos organizacionais/linguísticos, ao nível da infraestrutura global (plano de texto, tipos de discurso, outros segmentos organizacionais), dos mecanismos de textualização (coesão, coerência) e de enunciação (distribuição de responsabilidades enunciativas).

Finalmente, um MDG implicará ainda a identificação das dimensões ensináveis num dado grau de ensino e a questão da progressão da aprendizagem. Com o decorrer da análise e tendo em conta a especificidade de cada género textual, deverá prever-se a necessidade de introduzir ou reformular elementos de caracterização genérica. Por outro lado, não se deverá perder de vista a noção de que o género trabalhado na escola é "uma variação do género de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objectivo-primeiro é precisamente este" (Schneuwly & Dolz, 2004:81).

Apesar de os géneros de texto serem encarados como objetos ensináveis no processo de ensino-aprendizagem das línguas, Schneuwly & Dolz (2004) constatam que nem sempre a aprendizagem é feita de forma global, na medida em que o seu funcionamento social (relacionado com os fatores contextuais / comunicacionais) tende a ser negligenciado, considerando-se de forma privilegiada as formas

[114] Kerbrat-Orecchioni (1996: 50) situa, na noção alargada de cortesia, "tous les aspects du discours qui sont régis par des règles, et dont la fonction est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle".

linguísticas[115]. Em termos didáticos, uma das tarefas que se coloca perante o ensino-aprendizagem de géneros (sejam eles orais ou escritos) é, assim, a de os reconhecer como unidades simultaneamente condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos.

Concebido a partir das principais características contextuais, estruturais e linguísticas do género discussão de ideias, o **Quadro 1** constitui uma proposta possível de um MDG adequado ao 2.º e ao 3.º Ciclos do Ensino Básico. Nele estão integradas as características do género passíveis de conversão em objeto de aprendizagem; como tal, os itens considerados são formulados de acordo com a terminologia linguística escolar em vigor.

<table>
<tr><th></th><th></th><th>2.º Ciclo</th><th>3.º Ciclo</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Aspetos contextuais</td><td>Situação de comunicação</td><td colspan="2">- Interação verbal, com a presença de pelo menos dois interlocutores, sobre questão polémica
- Focalização temática
- Atividade escolar ou outra, simulada (quotidiana, desportiva, científica, política…)</td></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td colspan="2">- Convencer</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Aspetos organizacionais e linguísticos</td><td>Infraestrutura geral</td><td>- Turnos de fala; tomada da palavra
- Estrutura da intervenção
- introdução, desenvolvimento, fecho
- ponto de vista, argumentos
- Entoação, gestos, expressões faciais</td><td>- Texto conversacional
- Turnos de fala; tomada da palavra
- Texto argumentativo
- introdução, desenvolvimento, fecho
- argumentação (facto, hipótese, prova; exemplificação, justificação, concessão, refutação)
- Entoação, gestos, expressões faciais</td></tr>
<tr><td>Mecanismos de textualização</td><td>- Articulação com a(s) intervenção(ões) anterior(es)</td><td>- Conectores discursivos (aditivos, conclusivos e explicativos, contrastivos ou contra-argumentativos)</td></tr>
<tr><td>Mecanismos enunciativos</td><td>- Princípio da cortesia
- Formas de tratamento</td><td>- Princípio da cortesia
- Registo formal/informal
- Formas de tratamento
- Reprodução do discurso no discurso</td></tr>
</table>

Quadro 1: Proposta de MDG do género *discussão de ideias*

3.3. Sequência didática (SD)

De acordo com Dolz & Schneuwly (1996), as sequências didáticas correspondem à planificação de um conjunto de atividades de ensino que tencionam contribuir para a apropriação de uma determinada prática de linguagem. No seguimento desta perspetiva, Machado & Cristóvão (2006), consideram que as SD permitem um trabalho global e integral, articulando vários aspetos: conteúdos de ensino-aprendizagem prescritos pelas instâncias oficiais, objetivos de aprendizagem específicos, atividades diversas (compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita, conhecimento explícito da língua), suportes / materiais variados, calendarização temporal. Para além de facilitarem a construção de programas em continuidade uns com os outros, propiciam ainda a motivação dos alunos, na medida em que têm em conta o contexto específico da realidade escolar.

As SD concernentes ao ensino-aprendizagem de géneros textuais visam sobretudo, de acordo com Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001), criar contextos de produção delimitados e variar as atividades (planificadas de forma sistemática), de forma a permitir ao aluno o domínio dos géneros em situações de comunicação diversas. Assim, as SD tencionam contribuir para o domínio dos eixos linguísticos característicos dos principais géneros formais, para a construção de uma relação consciente do comportamento verbal e para o desenvolvimento de uma atividade linguística em contextos complexos e de autêntica interação. A estrutura de base de uma SD é concebida pelos autores nos seguintes moldes:

---

[115] Os mesmos autores reconhecem, no entanto, que a escola é um lugar específico de comunicação e que a aprendizagem dos géneros não poderá supor um domínio em tudo idêntico ao das práticas sociais de referência.

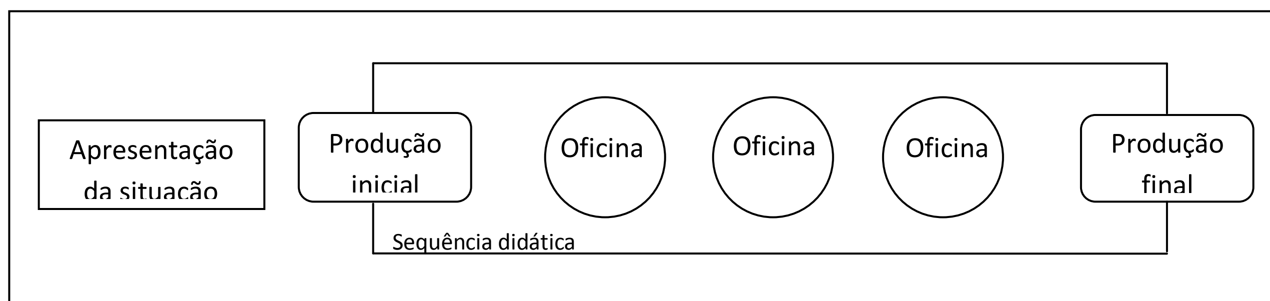


Figura 1: sequência didática

Na apresentação inicial é efetuada a descrição da tarefa; é neste momento que o professor constrói com os alunos a representação sobre a situação de comunicação e a atividade de linguagem a ser executada.

De seguida é feita a primeira produção, a partir das explicações anteriores. Esta etapa assume um papel central tanto para os alunos como para o professor, na medida em que é revelada a representação que a turma tem do género de texto em causa. Para além disso, permite que o professor diagnostique as principais dificuldades dos alunos, ajustando a SD às reais capacidades da turma.

Seguem-se as oficinas, onde os alunos trabalham os problemas detetados na etapa anterior e onde o professor faculta as ferramentas necessárias à superação dessas dificuldades. No decorrer das atividades, o género textual em estudo é "decomposto", sendo analisados separadamente os seus diversos elementos (representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, organização e produção de textos…). O movimento de uma SD parte do complexo para o simples e, no final, retorna ao complexo – ou seja, vai da produção inicial até às oficinas, culminando na produção final. As atividades propostas ao longo da SD devem ser diversificadas, dando aos alunos a possibilidade de aceder, por diferentes vias, aos conteúdos abordados, ampliando as possibilidades de sucesso. Dolz & Schneuwly (1996) determinam três categorias de atividades que podem ser distinguidas: atividades de observação e de análise de texto; tarefas simplificadas de produção de texto; elaboração de uma linguagem comum. Ao logo destas atividades, os alunos constroem um documento síntese que controlará a *performance* na fase seguinte.

Por fim, a produção final vai possibilitar que os alunos apliquem os conhecimentos já adquiridos, evidenciando a evolução atingida ao longo da SD.

3.3.1. Proposta de sequência didática (SD)

O **Quadro 2** constitui uma proposta de SD para a abordagem do género discussão de ideias, articulando vários aspetos: objetivos gerais e específicos, público, tarefas, atividades, material e duração. Na sua conceção, seguiram-se alguns parâmetros estratégicos propostos por Dolz & Schneuwly (1996), tais como:

- esclarecimento do "itinerário" previsto para alcançar os objetivos definidos;
- simplificação da complexidade da tarefa, delimitando objetivos / conteúdos;
- distribuição de tempo suficiente para a realização das atividades;
- complexificação gradual dos conteúdos trabalhados (do mais simples / geral para o mais complexo / específico);
- definição de momentos de avaliação/reflexão das transformações evidenciadas.

Público	Objetivos gerais
2.º Ciclo	- Respeito pelos princípios reguladores da atividade discursiva. - Consciencialização da importância da voz e atitude corporal na expressão oral. - Consciencialização da situação de comunicação inerente ao género textual discussão de ideias. - Estruturação e produção de textos orais pertencentes ao género textual discussão de ideias. - Utilização de técnicas adequadas ao tratamento de informação.
3.º Ciclo	- Respeito pelos princípios reguladores da atividade discursiva. - Reconhecimento das propriedades configuradoras de um texto argumentativo ao nível da coesão textual. - Identificação e caracterização do género oral formal discussão de ideias. - Implementação de técnicas de reformulação textual. - Distinção de modos de reprodução do discurso no discurso e sua produtividade. - Estruturação e produção de textos orais pertencentes ao género textual discussão de ideias. - Utilização de procedimentos adequados ao tratamento de informação.

Tarefa	Objetivos específicos	Atividades	Material	Duração
Apresentação inicial Sensibilização para o género textual	- Compreender o contexto da produção de uma discussão - Questionar-se sobre o que é uma discussão	- Visionamento de uma discussão - Apresentação de opiniões sobre o vídeo visionado	Televisão Video-projetor	45 minutos
Produção inicial Produção oral de uma discussão	- Familiarizar-se com o género discussão - Diagnosticar dificuldades	- Concretização e gravação da atividade *Philips 6X6* [116]	Gravador áudio	45 minutos
1.ª Oficina Audição de uma discussão oral Identificação das dificuldades existentes	- Ter a percepção geral das características do género discussão - Identificar diferenças entre a versão de referência e as discussões produzidas pelos alunos	- Audição de uma discussão - Comparação entre a versão de referência e as versões produzidas em aula (produção inicial), com recurso a uma ficha de análise de registos	Rádio Ficha de análise de géneros	45 minutos
2.ª Oficina Levantamento dos aspetos contextuais do género	- Aferir as características contextuais do género discussão	- Preenchimento de uma tabela que permita aferir as características gerais da situação de comunicação[117]	Ficha de trabalho	45 minutos
3.ª Oficina Levantamento dos aspetos organizacionais do género	- Analisar os aspetos organizacionais do género discussão	- Análise de uma discussão de ideias transcrita - Delimitação da introdução, desenvolvimento e fecho - Identificação de pontos de vista, argumentos e contra-argumentos	Transcrição de uma discussão de ideias	45 minutos
4.ª Oficina Recolha de informação para preparar a discussão oral	- Escolher um tema para a discussão de ideias - Aferir conhecimentos sobre o tema selecionado - Elaborar notas	- *Brainstorming* sobre o tema selecionado - Leitura de um texto sobre o tema escolhido - Registo de notas	Textos Livros	30 minutos

[116] Ou seja, uma discussão em grupo, em que a turma se divide em subgrupos de seis alunos, para que estes, em seis minutos, expressem a sua opinião sobre um tema.
[117] A tabela deverá ser formulada previamente pelo professor, tendo como base o MDG e sendo constituída por itens de resposta fechada.

	- Exercitar a produção oral das notas elaboradas	- Treino oral das notas registadas		
5.ª Oficina **(2.º Ciclo)** Apresentação de opiniões e respetivas justificações	- Determinar um ponto de vista sobre o tema selecionado - Apontar opiniões possíveis relacionadas com o tema em estudo e registar argumentos que as suportem - Discernir as posições defendidas e delinear a situação polémica subjacente	- Leitura de textos que "vestem" diferentes posicionamentos sobre o tema selecionado - Listagem de argumentos que defendem as opiniões expressas nos textos lidos - Registo de argumentos e contra-argumentos relacionados com o tema selecionado - Treino a pares da defesa de pontos de vista	Textos Caderno	45 minutos
5.ª Oficina **(3.º Ciclo)** Apresentação de opiniões e respetivas justificações Identificação de mecanismos argumentativos	- Determinar um ponto de vista sobre o tema selecionado - Apontar opiniões possíveis relacionadas com o tema em estudo e registar argumentos que as suportem - Discernir as posições defendidas e delinear a situação polémica subjacente - Identificar e refletir sobre a eficácia dos mecanismos linguísticos que se encontram ao serviço da argumentação	- Leitura de textos que "vestem" diferentes posicionamentos sobre o tema selecionado - Análise dos textos lidos, em termos de: - procedimentos argumentativos - conectores discursivos com função argumentativa - reprodução do discurso no discurso - figuras de retórica e tropos - Treino a pares da defesa de pontos de vista		
6.ª Oficina Regras de distribuição da "palavra" Consciencialização da importância dos elementos para-verbais	- Formular perguntas e respostas (que impliquem procedimentos de justificação e exemplificação) - Posicionar-se em relação à opinião do outro - Analisar/monitorizar os comportamentos não-verbais	- Em grupo-turma, audição alternada de pares - adjacentes de pergunta/resposta - Gravação e audição das intervenções - Deteção/eliminação de "desvios"[118]	Gravador	30 minutos
7.ª Oficina **(3.º Ciclo)** Retextualização	- Reformular o texto-falado	- Retextualização[119] dos textos produzidos na *6.ª Of.* - Oralização / treino do texto reformulado		1hora e 30 minutos
7.ª Oficina **(2.º Ciclo)** ***8.ª Oficina*** **(3.º Ciclo)** Recapitulação e	- Recapitular sobre os principais aspetos da discussão de ideias	- Conceção conjunta de uma lista de controlo única		30 minutos

[118] Reflexão conjunta sobre os aspetos linguísticos e elementos para-verbais empregues nas intervenções dos alunos (comparação relativamente aos documentos de referência).
[119] Marcuschi (2008) aponta os seguintes processos de retextualização: idealização (eliminação, completamento, regularização); reformulação (acréscimo, substituição, reordenação); adaptação (tratamento da sequência de turnos).

elaboração de uma lista de controlo				
Produção final Produção oral de discussões	- Produzir oralmente uma discussão - Avaliar a progressão dos grupos	- Realização da atividade *Philips 6X6* - Gravação e audição das discussões orais - Análise da evolução das discussões[120]	Gravador Lista de controlo	1 hora e 30 minutos
***Proposta de ampliação intraciclo* (2.º Ciclo)**	- Trabalhar o género discussão de ideias, desenvolvendo outros aspetos organizacionais e/ou linguísticos (reformulação, retoma do discurso…) - Avaliar novas produções	- Preparação de novas produções orais - Gravação das produções e apresentação a outras turmas		
***Proposta de ampliação intraciclo* (3.º Ciclo)**	- Aprofundar o mesmo tema, trabalhando-o em géneros similares (mesa-redonda, debate…) - Avaliar novas produções	- Comparação entre os géneros discussão e mesa-redonda/debate - Análise de produções reais de debate - Preparação de novas produções orais		

Quadro 2: Proposta de SD sobre a *discussão de ideias*

Como se pode verificar, a SD é um instrumento e uma metodologia de trabalho docente que proporciona a primeira relação entre um projeto, a assimilação das características de um género e os meios que facilitam essa apropriação. Para além disso, sistematiza uma sequência de atividades que possibilitam um desenvolvimento gradual das capacidades iniciais dos alunos, propiciando a evolução progressiva[121] (inter e intraciclos).

4. Considerações finais

Para que no final do 2.º Ciclo os alunos estejam aptos a "apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada" e para que no final do 3.º Ciclo os alunos tomem "a palavra em contextos formais, seleccionando os registos e os recursos adequados às finalidades visadas e considerando as reacções dos interlocutores na construção do sentido" e que interajam "com confiança e fluência sobre assuntos do quotidiano, de interesse social, pessoal ou escolar, expondo e justificando pontos de vista de forma lógica" (PPEB: 76, 115), é necessário trabalhar a expressão oral em contexto de sala de aula de forma sistemática.

Baseadas na observação e análise de géneros textuais, as SD proporcionam um ensino planificado, sistematizado e intencional, que facilita a aprendizagem e, consequentemente, a progressão sociolinguística dos alunos.

A aprendizagem do género textual discussão de ideias em particular, por se tratar de um género textual de natureza eminentemente social, permite desenvolver capacidades humanas fundamentais sob o ponto de vista cognitivo e cívico, tais como a escuta, o respeito pelo outro, a capacidade de se situar, de tomar e defender posições, a construção de identidade e a capacidade crítica.

---

[120] A análise é feita comparativamente à primeira produção, recorrendo à utilização da lista de controlo produzida anteriormente.

[121] Dolz e Schneuwly (2007: 43) assumem a progressão como a "organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima".

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. (2009). *Língua, Texto e Ensino – Outra escola possível*. São Paulo: Parábola.
BRONCKART, J.-P. (2001). "L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle", Almgren, M. et al. (eds.). In *Research on Child Language Acquisition*. New-York: Cascadilla Press, pp. 1-16.
BRONCKART, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
CHARAUDEAU, P. (2009). *Linguagem e discurso – modos de organização*, Corrêa, A. & Machado, I. (trads.). São Paulo: Editora Contexto.
COSTA, S. (2009). "Discussão ". In *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
COUTINHO, A. (2010). "Ensino da língua e desenvolvimento pessoal: o papel dos textos e dos discursos". (Comunicação proferida a 21-01-10, no Seminário *de Especialidade: Linguística e ensino da língua*, Curso de Doutoramento em Linguística, FCSH-UNL.)
COUTINHO, A. *et al.* (2009). "Géneros de texto e ensino da escrita". Oficina realizada no *IV Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita/II Encontro Nacional de Oficinas de Escrita*. Universidade de Aveiro, Outubro de 2009 (em preparação para publicação).
DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S. & KANEMAN-POUGATCH, M. (1996/1997). "Un modèle didactique du "débat": de l'objet social à la pratique scolaire". *Enjeux*, n.º 39/40, pp. 100-129.
DOLZ, J., NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. I. Bruxelles: De Boeck.
DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (2006). *Per a un ensenyament de l'oral*, Verdegal, J. (trad). Barcelona: Biblioteca Sanchis Guarner. (Tradução de *Pour un ensignement de l'oral* (1998). Paris: ESF)
DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). "Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement". *Repères*, n.º15, pp. 27-40.
DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1996). Genres et progression en expression écrite: éléments de réflexion à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, n.º 37/38, pp. 49-75.
KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La Conversation*. Paris: Seuil.
KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionneelle et structure des conversations*, vol. I. 3.ª ed. Paris: Armand Colin.
MACHADO, A. R. & CRISTÓVÃO, V. (2006). A construção de modelos didáticos de géneros: aportes e questionamentos para o ensino de géneros. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, n.º 3.
MARCUSCHI, L. (2008). *Da Fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora.
ME-DGIDC (2010). *Metas de aprendizagem*. In http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/ (consultado a 10 de Novembro de 2010).
ME-DGIDC (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*, Reis, C. (coord.). Lisboa: DGIDC. In http://www.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Preparacao implementacao PPEB.aspx (consultado a 10 de Novembro de 2010).
PEDRO, E. (1996). "Interação Verbal", Faria, I., *et al.* (org.). In *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 449-475.
PEREIRA, L. (2001/2002). *Para uma didática textual – tipos de texto/tipos de discurso e ensino do Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (2004). "Os géneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino", ROJO, R. & CORDEIRO, G. (trad. e org.). In *Géneros Orais e Escritos na Escola – Textos de Schneuwly & Dolz*. Campinas: Mercado de Letras, pp.71-91.

Anexo 1

Transcrição e análise de excerto do programa televisivo *Dia Seguinte:* “Guilherme Aguiar e Gomes da Silva Discutem”

Aspetos contextuais	Interlocutores: Gomes da Silva [GS], Dias Ferreira [DF] e Guilherme Aguiar [GA] Papéis sociais dos interlocutores: comentadores residentes Lugar de produção: *Dia Seguinte* (programa desportivo da *SIC Notícias*) Momento de produção: 11 de Outubro de 2010 Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=EQPwcnrJ-pA (consultado a 28 de Novembro de 2010)

Transcrição da intervenção		Aspetos estruturais (sequência argumentativa)	Mecanismos linguísticos
[GS]	Eu já estive em cenários de guerra, alguns, já ‘tive em Angola, na Jamba, onde aliás tive também um desastre de avião, e portanto, ‘tive lá, já no Líbano, na junta de tropas portuguesas, e ‘tive em Cabul, no Afeganistão. Com excepção talvez deste último, digo uma coisa, eu nunca tinha assistido a uma cena de tanta violência como aquela que dei comigo, a entrar atrás no Estádio do Dragão. É impensável as pessoas perceberem o que é que uma pessoa passa quando entra daquela maneira, com a polícia toda de fora e a choverem pedras e a choverem bolas de golfe.	Ponto de vista: *Violência excessiva dos adeptos Portistas* Argumentação: exemplos factuais (experiência pessoal)	Repetição Paralelismo sintático Acto assertivo Acto expressivo
[DF]	Sim, também foi ao estádio Nacional quando morreu o adepto do Sporting? Mas estava no Estádio Nacional, não?	Desenvolvimento Ponto de vista: *Violência dos adeptos não-Portistas* Argumentação: refutação (contra-exemplo)	Retoma do discurso do interlocutor (tipo de exemplo; estrutura frásica) Repetição Conector contrastivo Ironia Ato diretivo (indireto)
[GS]	Mas ouça…	Ponto de vista: *Violência excessiva dos adeptos Portistas* Argumentação: refutação	Conector contrastivo Acto diretivo
[DF]	Mas nessa altura estava no teatro de guerra, não era…	Ponto de vista: *Violência dos adeptos não-Portistas* Argumentação: refutação (contra-exemplo hipotético)	Retoma do discurso do interlocutor Reformulação lexical (cenário > teatro) Conector contrastivo
[GS]	Não quer dizer que não lamento.		
[DF]	Ah, pois, ‘tá bem, ‘tá bem…	Ponto de vista: *Violência dos adeptos não-Portistas* Argumentação: concessão (parcial)	
[GS]	Oiça, mas isso o problema… Você sabe qual é a	Ponto de vista: *Violência*	Pergunta retórica

	diferença? Eu vou-lhe explicar. A diferença é que o Benfica…	*excessiva dos adeptos Portistas* Argumentação: justificação (do próprio ponto de vista); refutação (do ponto de vista do interlocutor)	Ato diretivo Ato assertivo
[DF]	Não vejo diferença…	Ponto de vista: *Violência dos adeptos não-Portistas* Argumentação: refutação	Ato assertivo
	[…]		
[GA]	Também não estava lá junto quando foi o autocarro incendiado, os adeptos do Futebol Clube do Porto…	Ponto de vista: *Violência dos adeptos não-Portistas* Argumentação: refutação (contra-exemplo factual)	Retoma do discurso do interlocutor (tipo de exemplo; estrutura frásica) Conector aditivo Ironia Ato diretivo (indireto)

Anexo 2

Transcrição de excerto de um debate político: "Debate com discussão acesa" (com supressões)

Aspetos contextuais	Interlocutores: José Sócrates [JS] e Francisco Louça [FL] Papéis sociais dos interlocutores hierarquicamente assimétricos: JS – Primeiro-Ministro (PS); FL – Deputado da Assembleia (BE) Lugar de produção: Debate Quinzenal no Parlamento Geral Momento de produção: 28 de Maio de 2008 Disponível em http://video.sapo.pt/bfkGyyKTuAsZRCT7TT3I (consultado a 27 de Novembro de 2010)

Transcrição da intervenção		**Aspetos estruturais (sequência argumentativa)**	**Mecanismos linguísticos**
[FL]	O senhor Primeiro Ministro tem muita dificuldade em discutir com o secretário-geral da UGT, João Proença, as suas diferenças sobre o código do trabalho. Mas é verdade é que o secretário-geral do PS, que por acaso é José Sócrates, anda com o dirigente da comissão política do Partido Socialista, que é João Proença, a explicar o código do trabalho aos militantes pelo país inteiro.	Ponto de vista: *José Sócrates é mentiroso* Argumentação: exemplo factual (comportamento do interlocutor)	Repetição Conector contrastivo Modificador apositivo com valor contrastivo Formas de tratamento formais Ironia Ato assertivo
[JS]	Deve haver regras e seriedade no debate político. E a primeira regra é não dizer mentiras. Não dizer mentiras. Não, senhor deputado, está enganado. João Proença não anda a fazer sessões pelo Partido Socialista	Ponto de vista: *José Sócrates não é mentiroso* Argumentação: refutação (recurso à lei moral/ética)	Retoma do discurso do interlocutor Repetição Modalização deôntica (1.ª frase)

	explicando o código laboral. O que o senhor disse é uma mentira.		Ato assertivo
[FL]	Distribuirei a este parlamento as notas de imprensa que demonstram que o seu camarada dirigente da comissão política, João Proença, esteve nessas reuniões do Partido Socialista. Já agora, senhor Primeiro Ministro, eu proponho um teste muito simples. Chama-me de mentiroso, atreva-se, porque os portugueses olham para si e olham para mim, e levante os olhos se faz favor, e sabem quem é que é mentiroso.	Ponto de vista: *José Sócrates é mentiroso* Argumentação: justificação (do próprio ponto de vista, com base em provas; recurso a um argumento de autoridade – *vontade do povo*); refutação (do ponto de vista do interlocutor)	Retoma do discurso do interlocutor Comparação Ato compromissivo, diretivo, assertivo

Anexo 3

Transcrição de excerto de Uma aventura na casa assombrada

(adaptação televisiva da obra *Uma Aventura na Casa Assombrada*, da autoria de Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada)

Aspetos contextuais (ficcionalizados)	Interlocutores: Madrasta [MAD] e enteada [ENT] Papéis sociais dos interlocutores hierarquicamente assimétricos: MAD – responsável pela ENT; conciliadora; ENT – irreverente/provocadora Lugar de produção: Floresta Momento de produção: Após ida a uma casa assombrada, durante um acampamento

Transcrição da intervenção		**Aspetos estruturais (sequência argumentativa)**	**Mecanismos linguísticos**
[Mad]	Tu não podes desaparecer assim sem dizer nada a ninguém e muito menos arrastar inocentes só para satisfazer os teus caprichos.	Ponto de vista: *A enteada teve um comportamento desadequado* Argumentação: exemplo (comportamento do interlocutor)	Conector aditivo Gradação crescente Modalização deôntica Ato expressivo, diretivo
[Ent]	Ah! Claro, claro. Eles são uns santinhos e eu sou uma víbora manipuladora.	Ponto de vista: *A enteada não teve um comportamento desadequado* Argumentação: refutação	Ironia Metáfora Ato expressivo
[Mad]	Não é nada disso que eu estou a dizer! Será que tu não percebes que eu estou preocupada contigo? Tu sabes melhor que ninguém que a tua saúde não te permite este tipo de aventuras.	Ponto de vista: *A enteada teve um comportamento desadequado* Argumentação: justificação (do próprio ponto de vista, com base em factos); refutação (do ponto de vista do interlocutor)	Retoma do discurso anterior, com vista à sua reformulação Pergunta retórica Modalização deôntica Ato expressivo, diretivo
[Ent]	A minha saúde está bem! Muito obrigada. E faça-me um favor: pare de me tratar como se	Ponto de vista: *A enteada não teve um comportamento*	Ironia Comparação

	eu fosse uma criancinha doente.	*desadequado* Argumentação: refutação	Ato expressivo, diretivo
[Mad]	Eu sou responsável por ti, filha.	Ponto de vista: *A enteada teve um comportamento desadequado* Argumentação: justificação (do próprio ponto de vista, com base em factos)	Ato assertivo
[Ent]	Não me trate por filha. A minha mãe era uma senhora.	Ponto de vista: *A enteada não teve um comportamento desadequado* Argumentação: refutação	(Desrespeito pelo princípio de cortesia)

Competências linguístico-comunicativas aferidas através da avaliação diagnóstica

Rosária Rodrigues Correia[122]

Introdução

Independentemente do tipo de avaliação a efetuar ela deve permitir sempre analisar a posição relativa do aluno em relação às competências específicas *linguístico – comunicativas* que se processam: (i) no modo oral[123]; (ii) no modo escrito[124] e (iii) conhecimento explícito da língua[125].

Baseando-nos nos critérios de referência supra enunciados e como o nosso intuito passa por aferir uma *avaliação de produto*, isto é, uma *avaliação de desempenho/realização* (Viana, 2009:11) logo uma avaliação que permite verificar se o nível de desempenho do aluno e/ou da turma é próximo dos níveis esperados para determinado grau de escolaridade, foi nosso objetivo verificar de que forma essas competências tinham sido avaliadas pelo *teste informal* diagnóstico aplicado no início do ano letivo 2009/10, num Agrupamento de Escolas do Distrito de Leiria. Dada a limitação temporal entre o início do estudo, a apresentação dos resultados e a (re)elaboração de novos testes informais, os resultados apresentados centram-se apenas no instrumento construído, no referido Agrupamento, para o 1.º ano de escolaridade.

Procedimentos metodológicos adoptados no desenvolvimento da atividade

Após a clarificação de conceitos em torno da avaliação, dos instrumentos e processos de avaliação, da análise e limitações dos instrumentos e itens dos testes, promoveu-se a reflexão sobre as exigências e critérios essenciais para a construção de um instrumento que efetivamente avalie as competências específicas de leitura[126], de escrita e oralidade.

De seguida, as formandas que integram o primeiro ano da formação PNEP ($A_{1)}$ foram convidadas a verificar que tipo de competências *linguístico-comunicativas* os testes informais diagnósticos aplicados no Agrupamento avaliaram. Para tal, foram constituídos oito grupos de dois elementos cada (trabalho a pares), o que permitiu confrontar a opinião dos diferentes pares, uma vez que para cada ano de escolaridade havia dois grupos de trabalho.

Numa quinta fase foi pedido a cada grupo de trabalho que (re)elaborasse o teste informal[127].

Apresentação dos resultados

A estrutura do instrumento de avaliação aplicado no 1.º ano de escolaridade contempla:

- 3 itens de completamento de grafismos, sendo que o terceiro item tem dois grafismos para completar;
- 1 item que "implica" o recorte, a colagem, a ordenação de três imagens e a construção e produção de uma narrativa oral.

No Quadro 1 apresentamos a síntese dos objetivos avaliacionais identificados pelos dois grupos e no Quadro 2 as competências linguístico-comunicativas identificadas pelas quatro docentes.

[122] ESEL - Núcleo PNEP
[123]Compreensão e expressão do oral.
[124] Leitura e escrita.
[125] Transversal às competências do modo oral e escrito.
[126] A este propósito, cf. Viana, F.L. (2009) e Correia, R (2009).
[127] Apesar de ter sido pedido às formandas a (re)elaboração do teste, o mesmo não foi possível de fazer na Oficina Temática, algo já previsto pela Formadora Residente, estando esse trabalho a ser desenvolvido de forma colaborativa entre Formador Residente / Formanda, nas sessões individuais de Planificação /Reflexão.

Item	Instrução	Objetivo Avaliacional	
		Grupo 1	**Grupo 2**
1	Desenha as ondas do mar.	-Orientação espacial.	-Identificar a direcionalidade leitura/ escrita.
2	Cobre os saltos.		
3	Cobre os tracejados e continua até ao fim da linha. (2 grafismos diferentes)	-Motricidade fina.	-Revelar motricidade fina.
4	Recorta e cola.	-Motricidade: compreensão de imagem, sequência. -Inventar uma história vocabulário, construção frásica. -Ordem lógica de acontecimentos.	-Sequencializar acontecimentos corretamente.

Quadro 1 - Objetivos Avaliacionais (1.º ano de escolaridade) identificados pelos 2 grupos

Item	Objetivo Avaliacional		Competência linguístico-comunicativa	
	Grupo 1	**Grupo 2**	**Grupo 1**	**Grupo 2**
1	Orientação espacial.	Identificar a direcionalidade leitura/ escrita.	Leitura e escrita.	Leitura e escrita.
2				
3	Motricidade fina.	Revelar motricidade fina.		
4	Motricidade: compreensão de imagem, sequência. Inventar uma história vocabulário, construção frásica. Ordem lógica de acontecimentos.	Sequencializar acontecimentos corretamente	Escrita. Oral.	Leitura.

Quadro 2 - Competências linguístico-comunicativas (1.º ano de escolaridade) identificadas pelos 2 grupos

Todas as formandas foram unânimes em considerar a ausência de uma matriz como um fator "dificultador" da tarefa proposta, uma vez que cada um dos grupos formulou objetivos diferentes para os itens, não se sabendo assim o que se estava a avaliar em concreto.

No que concerne à identificação das competências linguístico-comunicativas envolvidas, verificamos a existência de alguma confusão entre objetivos, competências e processos cognitivos envolvidos, pelo que foi necessário reforçar alguma informação teórica que permitiu clarificar os conceitos, tendo-se concluído que os três primeiros itens avaliam competências linguístico-comunicativas do modo escrito (leitura e escrita) e o item 4 avalia competências do modo oral (expressão do oral), o que implicou a reformulação dos objetivos avaliacionais inicialmente propostos pelos dois grupos. O Quadro 3 apresenta o resultado desse trabalho.

Item	Competência linguístico-comunicativa	Objetivo Avaliacional
1 **2** **3**	No modo escrito: - Leitura e escrita	Respeitar a direcionalidade da linguagem escrita
4	No modo oral: -Expressão	Planificar o discurso Produzir uma narrativa Usar vocabulário adequado ao tema

Quadro 3 - Matriz proposta pelos 2 grupos para o 1.º ano de escolaridade

Depois de ter sido solicitado às formandas que fornecessem uma informação de desempenho de um determinado aluno, as mesmas sentiram dificuldade em fornecer essa informação, tendo havido mesmo alguma divergência na atribuição dessa informação de desempenho, o que permitiu aos grupos verificaram a importância que os critérios de classificação ocupam num instrumento de avaliação, uma vez que eles são um dos elementos essenciais à fiabilidade do instrumento.

Em suma, podemos dizer que o teste informal diagnóstico apresentado para o 1.º Ano de Escolaridade não versou as três competências específicas linguístico-comunicativas, não possuía matriz nem critérios de classificação pelo que, como a maioria dos itens pretendia avaliar o respeito pela direcionalidade da linguagem escrita, optamos por construir um novo teste informal diagnóstico, mantendo-se, para além de uma das atividades propostas no item 3, a atividade proposta no item 4.

O instrumento de avaliação proposto

O instrumento de avaliação construído visa avaliar as três competências específicas linguístico-comunicativas de língua portuguesa no modo oral, escrito e conhecimento explícito da língua.

Em relação ao modo oral, e uma vez que se pretende que o aluno produza uma narrativa, neste caso uma narrativa provocada por uma sequência de três imagens, " a trajectória [do seu] desenvolvimento define-se pela passagem de narrativas controladas pelo estímulo (frases simples, estruturas justapostas, descrição de imagens)…" (Slobin, 1996:15 in Sousa & Cardoso, Eds., 2008:16), pelo que os objetivos definidos para este item ancoram no desenvolvimento da competência narrativa: (i) representação mental da sequência de acontecimentos; (ii) estrutura textual da narrativa e (iii) os mecanismos de textualização.

No que concerne aos critérios de classificação definidos, para além de contemplarem os marcos de desenvolvimento da competência narrativa, os mesmos têm em conta a idade da criança. Assim, em observação, foi colocada a informação resultante do estudo de McCabe (1977) referido em Sousa (2008) no qual as crianças com cinco anos de idade conseguem construir a sucessão temporal da narrativa, isto é, são capazes de construir sequências de eventos, terminam a história no clímax sem fornecerem uma resolução. "Aos 6 anos produzem a narrativa clássica, isto é, constroem o início (*o quê* e *quem* da história), relacionam uma série de eventos que culminam no clímax, fornecendo alguns comentários avaliativos e continuam apresentando uma resolução;" (Sousa, 2008:19) bem como a referência de que o percurso de desenvolvimento se encontra dependente (Berman & Slobin, 1994) da interação de fatores (i) cognitivos; (ii) comunicativos e (iii) linguísticos.

No que respeita às competências do modo escrito[128] e uma vez que um dos elementos essenciais para a iniciação à leitura e à escrita (Freitas, Alves & Costa, 2007:7) consiste na promoção sobre a oralidade e no "treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem)" considerámos que o instrumento de avaliação deveria incidir nos conhecimentos adquiridos pelas crianças antes da sua entrada formal na escola, isto é, nos comportamentos emergentes de leitura e escrita[129].

Assim, a nossa opção centrou-se na avaliação dos processos fonológicos (a Figura 1 evidencia diversas atividades de consciência fonológica) em três subcomponentes muito específicas do conhecimento fonológico - *conhecimento de palavra*, *conhecimento silábico* e *conhecimento fonémico* – que, entre outras manifestações, permite ao falante a colocação de "fronteiras silábicas no interior de palavras" (Freitas & Santos, 2001).

---

[128] Leitura e escrita.

[129] Whitehurst & Lonigan (2001) consideram a Literacia Emergente como o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes que surgem no desenvolvimento de uma criança imediatamente anterior à aprendizagem da leitura e escrita.

Desenvolvimento da consciência de palavra	- Identificar as palavras da frase. - Distinguir a palavra do seu referente.
Desenvolvimento de consciência silábica	- Identificar e produzir rimas. - Segmentar, aglutinar, suprimir e substituir sílabas para formar palavras. - Contar o número de sílabas.
Desenvolvimento de consciência fonémica	- Identificar o som inicial e final da palavra. - Juntar e suprimir sons iniciais ou finais. - Identificar o número de sons.

Figura 1 – Atividades de consciência fonológica[130]

De forma a avaliar a *consciência fonémica* foi construído um item no qual os alunos terão que integrar os conhecimentos lexicais que possuem para enunciarem o objeto representado na imagem, discriminarem auditivamente a primeira sílaba e assinalarem outra imagem cujo som inicial é igual ao primeiro apresentado na imagem preambular.

2) Ouve com muita atenção:

BOCA começa com BO [bo]. Pinta o ☐ que está por baixo do desenho cujo nome começa igual a boca.

Repara no exemplo.

Agora, faz tu!

CENOURA começa com CE [sɨ]. Pinta o ☐ que está por baixo do desenho cujo nome começa igual a cenoura.

FACA começa com FA [fa]. Pinta o ☐ que está por baixo do desenho cujo nome começa igual a faca.

Figura 2 – Identificar e assinalar o som inicial

Com o item apresentado na Figura 3 e de forma a avaliar a *consciência silábica*, pretendemos que os alunos sejam capazes de efetuar a divisão silábica de uma determinada palavra, representada através de uma imagem, pintando o correspondente número de sílabas.

130 Alcobia (2009: 77).

3) Diz o que vês em cada imagem.

Em quantos bocadinhos podes partir essa palavra?

Pinta o número de círculos ○ correspondentes.

Repara nos exemplos:

Figura 3 – Contar e assinalar o número de sílabas

Ainda dentro da *consciência silábica*, é nosso objetivo verificar se os alunos identificam rimas. Para tal, construímos um item (Figura 4) onde os alunos através de uma imagem inicial devem identificar o par cuja rima é igual à apresentada primeiro.

4) Vamos encontrar rimas!

Diz, muito baixinho, o que vês em cada imagem colocada dentro do círculo.

Pinta as imagens querimam com a imagem colocada dentro do círculo.

Repara no exemplo.

Agora, faz tu!

Figura 4 – Identificar e assinalar rimas

Com o item 5 e 6, desejamos saber se os alunos já adquiriram a *consciência de palavra* e a *consciência de fronteira de palavra* remetendo-nos, esta última, para a consciência da unidade palavra (Freitas, Alves & Costa, 2007:10), essencial para o processamento da escrita e da leitura e que se "encontra estabilizada à entrada na escola". Desta forma, e como pretendemos saber em que nível de desenvolvimento da linguagem escrita se encontram, solicitamos ao aluno que pinte um retângulo por

cada uma das palavras que ouve na frase “A NOSSA ESCOLA É BONITA.” (Figura 5), enquanto, no item seguinte (Figura 6), o aluno deve associar cada palavra grafada à pintura de um retângulo.

5) Ouve com muita atenção uma frase.

Por cada palavra ouvida, pinta um rectângulo.

Figura 5 – Associar cada palavra ouvida a um símbolo

6) Vamos contar as palavras de uma frase!

Pinta o número de rectângulos que correspondem ao número de palavras da frase.

Repara no exemplo:

Hoje está um lindo dia!

Agora, faz tu.

O pato nada no lago.

A menina vem para a escola?

Figura 6 – Associar cada palavra grafada a um símbolo

Um outro *comportamento emergente*[131] que pretendemos avaliar, antes do ensino formal, está relacionado com as conceções que os alunos têm em relação à escrita uma vez que, “as crianças de idade pré-escolar apresentam alguns conhecimentos em relação à linguagem escrita. Este conhecimento aparece organizado por várias etapas evolutivas consoante a natureza das hipóteses infantis que vão sendo construídas sobre o funcionamento da escrita.” (Silva, 2003:203-204), sendo possível[132] analisar a progressão das reações das crianças, ainda pequenas, aos sinais gráficos Martins (2000) e verificar as etapas processuais para essas reações.

Para que essa avaliação seja possível, foram construídos dois itens. No primeiro, os alunos devem escrever três palavras (ditadas) constituídas por sílabas com a estrutura CVCV: ”PATO, BOLA, SAPO”; no segundo os alunos devem rodear, depois de comparar os dois vocábulos dados (BOI / FORMIGA) a palavra formiga e no terceiro, discriminar e pintar as palavras que começam pelo mesmo grafema (Figura 7).

Com estes itens os professores podem verificar em qual dos níveis processuais de concetualização se situam os alunos. Na perspetiva de Martins (2000), Batista, Viana e Barbeiro (2008), há três *níveis processuais de concetualização*: (i) *Fase da Pré-escrita diferenciação progressiva* - neste nível, a criança procura critérios que permitam diferenciar os elementos icónicos pertencentes aos desenhos e aos elementos de escrita e há também, nesta fase, a gradual perceção de que uma sequência de grafemas constitui um

[131] De acordo com Sim-Sim (2008) no processo de desenvolvimento da criança, os comportamentos emergentes de escrita surgem antes da leitura

[132] Investigadores em psicogénese da língua escrita, consideram os progressos na aprendizagem da escrita e da leitura em função de esquemas concetuais, que testemunham a atividade construtiva das crianças, e correspondendo a uma linha evolutiva de caráter geral.

objeto substituto da realidade. A par desta diferenciação, a criança elabora igualmente critérios[133] que tornam a série de letras interpretáveis[134]; (ii) *Fase Pré-silábica* - a criança ainda não evidencia conhecer qualquer tipo de correspondência grafia e som (resolve conflitos cognitivos, adotando o princípio da quantidade mínima e o princípio da variabilidade qualitativa). Contudo, neste período, pode haver o anteprojeto de uma ideia de correspondência termo a termo, porém, esta só será claramente estabelecida no período seguinte; (iii) Este nível subdivide-se em: *fase silábica*; *fase silábica com fonetização*; *fase silábica-alfabética*; e *fase alfabética*. Na *fase silábica* o aluno compreende que as diferenças das realizações gráficas têm correspondência com a dimensão sonora das palavras, efetuando a correspondência grafia/sílaba, usando para cada sílaba uma letra ou uma pseudo-letra. Diferenças de sons implicam diferença de letras. Na fase *silábica com fonetização* inicia-se a correspondência grafema /fonema. Por vezes, o som corresponde a uma sílaba, outras a um fonema. As letras já não são escolhidas aleatoriamente, mas de acordo com os sons percebidos nas palavras. Na fase *silábica alfabética* o aluno percebe que as sílabas são constituídas por mais do que um som. Começam a aparecer, nas palavras, sílabas representadas por mais do que um caracter, respeitando os seus aspetos fonéticos. Por fim, na *fase alfabética* há a identificação da dimensão fonémica, em praticamente todas as sílabas, embora frequentemente não sejam respeitadas as convenções ortográficas.

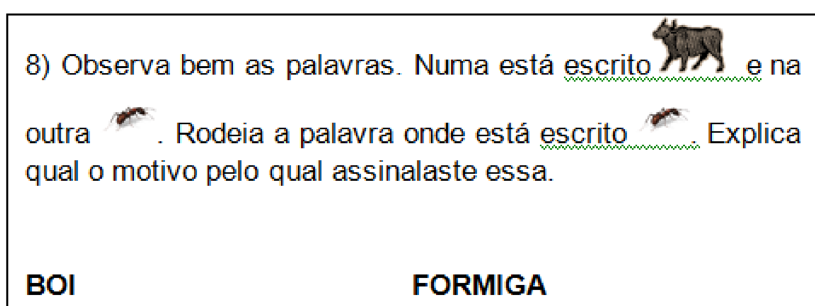


Figura 7 – Hipótese quantitativa do referente

Para que haja leitura, é necessário que a criança discrimine do ponto de vista percetivo, as palavras. Como tal, e como pretendemos avaliar os *processos percetivos* em alunos que ainda não foram iniciadas no processo de aprendizagem formal, construímos o item 9, tendo apenas como objetivo diagnosticar se o processo percetivo das crianças está (ou não) deficitário. Neste item (Figura 8) os alunos devem pintar os pares de palavras que são graficamente semelhantes apenas no primeiro grafema.



Figura 8 – Discriminação percetiva

Relativamente às competências do conhecimento explícito da língua, e, como partilhamos da mesma opinião que Duarte (2008), consideramos que as crianças cuja língua de escolarização é a língua materna, quando chegam ao 1.º ano de escolaridade, têm capacidade para compreender e produzir enunciados orais da sua língua materna, uma vez que possuem, intuitivamente, conhecimentos da sua estrutura

[133] Quantidade mínima de letras e a variedade das mesmas.
[134] A designação «letras», neste contexto, serve para nomear não apenas letras convencionais, mas igualmente outros sinais gráficos não icónicos.

gramatical, o que lhes permite usá-la oralmente, elas serão avaliadas de forma transversal e registadas em grelha própria.

Considerações Finais

A Organização Curricular do Ensino Básico consagra a avaliação diagnóstica como uma das modalidades a utilizar em contexto de sala de aula. Ao invés de classificar esta modalidade pretende detetar, o mais precocemente possível, problemas que possam condicionar a aprendizagem dos alunos, sendo por isso, para o professor, um excelente instrumento de partida para que possa, desde o início planificar as suas aulas articulando diferentes estratégias de diferenciação pedagógica.

A reformulação do elemento de avaliação aplicado no Agrupamento foi relevante, uma vez que permitiu aos professores clarificaram conceitos, saberem efetivamente o que estão a avaliar, compreender e trabalhar cada uma das diferentes fases do processo de avaliação (planificação da avaliação, obtenção da informação, formulação de juízos de valor e tomada de decisões). De modo semelhante, este trabalho permitiu uma maior consciencialização sobre a necessidade de se passar a encarar o processo de avaliação como um aspeto decisivo para a compreensão do processo ensino-aprendizagem, não se podendo dissociar deste.

Referências Bibliográficas

ALCOBIA, A. (2009). *Ler para desvendar a leitura: A importância da decifração.* In M. Teixeira & I. Rondoni (Coords. e Orgs.), Formação de professores: Contributos para uma mudança das práticas (pp. 53-117). Chamusca: Edições Cosmos.

BATISTA, A., VIANA. L & BARBEIRO, L. (2008). *Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (texto não publicado)

BERMAN, R. & SLOBIN, D. (1994). *Relating events in narrative: a crosslinguistic developmental study.* Hillsdale, NJ:LEA.

CORREIA, R. (2009). *A avaliação da leitura enquanto processo.* In M. Teixeira & I. Rondoni (Coords. e Orgs.), Formação de professores: Contributos para uma mudança das práticas (pp. 155-216). Chamusca: Edições Cosmos.

DUARTE; I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

FREITAS, M. J., ALVES, D. & COSTA, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

FREITAS, M. J. & SANTOS, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas: Descrição e implicações para o ensino do português como língua materna.* Lisboa: Edições Colibri / Associação de Professores de Português.

LIBÂNEO, J. C. (1999). *Didática.* 15.ed. São Paulo: Cortez.

MARTINS, M. A. (2000). *Pré-História da aprendizagem da leitura.* Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2.ª ed.

NOIZET, G. & CAVERNI, J-P. (1985). *Psicologia da avaliação escolar.* Colecção Psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora.

PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.* Porto Alegre: ArtMed.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores.* Lisboa: Editorial Presença.

SLOBIN, D. (1996). Introduction. In X. Garcia Soto. *Era unha vez un Neno* (pp.11-17). Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.

SIM-SIM, I. (2008). Ensino da Decifração, Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (texto não publicado)

SOUSA, O. (2008). *Desenvolvimento da competência narrativa.* In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.), Desenvolver competências em Língua Portuguesa (pp.13-52). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

VIANA, F.L. (2009). *A avaliação da leitura.* Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

WHITEHURST, G., LONIGAN, C. (2001). *Emergent literacy: development from pre-readers to readers.* In Susan B. Neuman & David K. Dickinson (Eds.), Handbook of early literacy research (pp. 11-29). London: Guiford Press.

Níveis de conhecimento linguístico explícito em provas de L. Portuguesa para o exame Vestibular

Vânia Cristina Casseb-Galvão[135]

Introdução

Este trabalho atenta para os diferentes níveis de conhecimento lingüístico explicitados em respostas às questões de língua portuguesa do processo Vestibular da Universidade Federal de Goiás. Os dados analisados integram o projeto, vinculado à sigla PROLICEN/UFG (Programa de Incentivo à Pesquisa na Licenciatura), "Tipologia e análise das respostas às questões de língua portuguesa do vestibular UFG a partir de postulados funcionalistas", realizados a partir dos trabalhos de Casseb-Galvão (2008) e de Santos (2009).

Para atingir esse objetivo, neste texto, faremos breves considerações a respeito do processo seletivo vestibular, das conjunturas metodológicas e lingüísticas do processo, e da prova de língua portuguesa; apresentaremos algumas postulações teóricas que sustentaram a análise, a metodologia de pesquisa e a análise propriamente. Nas palavras finais, tecemos algumas considerações a respeito da realidade observada.

1. O processo seletivo vestibular

A prova do Vestibular é a principal porta de acesso ao ensino superior público e privado no Brasil. Esse processo seletivo verifica o grau de conhecimento do egresso do ensino médio como um requisito para conseguir uma vaga em um dos inúmeros cursos oferecidos pelas Universidades brasileiras. O Vestibular da UFG é um dos mais concorridos da Região Centro-oeste do Brasil. A disciplina Língua Portuguesa (LP) está entre as várias áreas do conhecimento em que os candidatos são avaliados durante o processo.

A verificação do conteúdo acontece em duas fases: uma prova objetiva e uma prova subjetiva, discursiva. Na prova objetiva, a múltipla escolha não permite observar mais explicitamente as trajetórias cognitivas que o candidato percorreu nem as análises que efetuou para chegar à resposta, mas, na prova subjetiva, isso é possível. A idéia é o texto de resposta mostrar as concepções de língua e de linguagem que tem esse candidato, os níveis de compreensão que ele atingiu e os processos que mostram essa compreensão.

Uma análise envolvendo esse tipo tão singular de procedimento avaliativo solicita uma exposição previa das conjunturas sociais e políticas do processo, antes de atentarmos para os aspectos epistemológicos propriamente ditos.

O Vestibular é um processo carregado de mitos e atrai para si grande atenção social. Entre os mitos está o que relaciona as bancas elaboradora e corretora a uma postura política de oposição ou de opção comunista, socialista entre outros qualificativos de conotação reacionária.

Os envolvidos no processo estão sob forte pressão psicológica. As escolas preparatórias e os professores recebem pressão da clientela para que aprovem o maior número de alunos. Os candidatos recebem pressão dos pais para que ingressem em uma instituição pública e, assim, diminuam a carga financeira familiar. Esses candidatos também são pressionados pela sociedade em geral, que vê o ingresso em uma *federal* como uma oportunidade de ascensão social. O Vestibular é um processo seletivo que envolve a comunidade como um todo.

E, necessariamente, alheia a essa rede de anseios, há uma banca que, calcada em lisura e em parâmetros orientados por teorias sociointeracionistas da linguagem, avalia os candidatos quanto à sua capacidade de análise de fenômenos da língua, e quanto à sua capacidade de compreensão e de produção de textos, com o objetivo de distribuir discriminadamente as vagas para as dezenas de cursos oferecidos pela UFG.

O vestibulando não quer apenas responder certo, ele precisa responder certo. Aproximar-se o máximo possível da resposta esperada pela banca elaboradora da prova é uma questão de "vida ou morte", é um

135 Universidade Federal de Goiás – Goiânia (GO) / Brasil.

passo importante para a definição profissional do egresso do ensino médio[136], para a estabilidade familiar e para satisfazer vaidades individuais e sociais.

Esse quadro mostra que os envolvidos nesse campo tão particular do ensino de língua portuguesa precisam conhecer o comportamento do vestibulando diante da prova discursiva, ou seja, precisam saber a que tipo de estratégias ele recorre para responder às questões e que nível de competência lingüística essas estratégias revelam. Tal conhecimento favorece um ensino mais eficiente e uma avaliação mais justa e precisa, pois permite um olhar para além de critérios pré-estabelecidos e valoriza a capacidade interacional e criativa do candidato, que, ao responder às questões da prova age sociointerativamente, constituindo-se como sujeito de discurso, alguém que não somente decodifica sentidos, mas infere-os.

Em outras palavras, os tipos de respostas e seus modos de formulação ajudam a compor um perfil do egresso do ensino médio, pois permitem reconhecer níveis de conhecimento explícitos a respeito da organização e do funcionamento lingüísticos que essas respostas pressupõem.

Para atingir seus objetivos, a prova de LP deve ser menos ambígua possível e dever permitir que o candidato a resolva a partir de seu conhecimento prévio e também das pistas dadas pela própria linguagem. Os mais preparados, provavelmente, irão além da resposta esperada pela banca, mostrando um requinte de elaboração pouco esperado para o público-alvo, o que ressalta a qualidade da prova. Os menos preparados distanciam-se tão fortemente da resposta esperada que poderiam até levar a banca, em uma atitude extremada, a questionar a eficiência do documento de avaliação, tamanha é a distância entre o que minimamente se espera de resposta do candidato e o que ele, de fato, responde. Esta lamentável realidade justifica uma análise sistematizada do fenômeno.

Em termos gerais, quanto aos conhecimentos solicitados na prova de LP, espera-se que o ingressante na UFG seja capaz de:

- ler, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros discursivos, considerados o lugar e o momento da interação, e de promover a seleção adequada dos recursos lingüísticos tanto para a produção quanto para a recepção desses textos.

- explicitar as habilidades essenciais ao uso da língua: a leitura, a produção de texto e a análise de fenômenos lingüísticos.

O Manual do Candidato (2008) reconhece a leitura como um processo ativo de construção de sentidos:

> *... na relação do leitor com o texto, com os seus conhecimentos prévios e com outros textos, a partir do que está escrito, o candidato deve ser capaz de identificar elementos explícitos e interpretar elementos implícitos, fazer previsões e escolhas adequadas, formular hipóteses que resguardem o sentido dado pelas condições de produção do discurso, e posicionar-se de modo crítico frente ao texto.*

No processo seletivo (PS) da UFG, a concepção de escrita que permeia todas as disciplinas avaliadas é a de uma atividade de caráter sociointerativo, consciente a partir da qual o candidato posiciona-se como reconhecedor das exigências funcionais e formais do gênero que lhe é solicitado. Na prova de LP,

> *... ele [o candidato] deve demonstrar domínio no uso dos recursos lingüísticos, competência na leitura dos textos constantes da prova e na escrita de seu próprio texto, estabelecendo relações entre a situação comunicativa determinada pela prova e os sistemas de conhecimentos que vem construindo ao longo de sua formação pessoal e escolar (Manual do Candidato, 2008).*

A dimensão conhecimento lingüístico ultrapassa o corpo doutrinário da Gramática Normativa e solicita que o candidato reconheça os fenômenos gramaticais como estratégias disponíveis aos usuários da língua para satisfazer necessidades pragmáticas. O tipo de avaliação envolvida na dimensão conhecimento explícito da língua não prioriza o reconhecimento de nomenclaturas, de classes ou funções previamente determinadas para as expressões lingüísticas. Logo, os diferentes gêneros do discurso são reconhecidos como representantes de situações comunicativas diversas. O pressuposto é que

> *a gramática da língua está a serviço da organização desses gêneros. Logo, o eixo principal na análise lingüística não é a nomenclatura gramatical, mas o uso, a função dos recursos lingüísticos na organização dos textos. Isso significa que o candidato deve atentar para a maneira como os recursos de natureza lexical, fonética, fonológica, morfossintática, semântica e pragmático-discursiva se articulam e contribuem para que os textos produzam os efeitos de sentido pretendidos (Manual do Candidato, 2008).*

---

[136] Equivalente ao ensino secundário em Portugal.

A insistência em valorizar a dimensão discursivo-funcional do conhecimento lingüístico solicitado do vestibulando parte da concepção

> *de que os fenômenos lingüísticos não existem por si mesmos, eles expressam via linguagem os papéis sociais dos interlocutores, o conteúdo de informações compartilhadas, a finalidade da interação, o lugar e o momento da situação comunicativa (Manual do Candidato, 2008).*

O fato de a prova de LP ser alicerçada nesses princípios faz que a análise de fenômenos a ela relacionados esteja fundamentada sob o rótulo de uma perspectiva teórica compatível. A natureza do fenômeno define a perspectiva. E, por isso, para a análise pretendida cabem princípios voltados para o modo de dizer, para o uso, para os estilos e para os conceitos explicitados nas respostas, logo, princípios alocados sob uma perspectiva funcionalista da linguagem.

2. Pressupostos teóricos

Os princípios funcionalistas que dirigem o nosso olhar sob os dados resultantes do trabalho realizado por Santos (2009) estão em Antunes (2009), Dik (1989), Halliday (1994/1985), Neves (1997, 2002, 2006), Marcushi (2008), entre outros.

Na perspectiva funcionalista, o texto é a unidade básica da linguagem verbal e da análise da língua. Como em qualquer outra atividade interativa, no Vestibular, o candidato se deparará com uma diversidade de textos de diferentes gêneros, com diferentes organizações enunciativas, produzidas em uma determinada esfera social e cultural. Isso porque há outras funções humanas superiores envolvidas no uso comunicativo de uma língua do que uma mera função lingüística (Halliday, 1985). A análise dos fenômenos lingüísticos em geral e da organização gramatical de uma língua natural deve apoiar-se em uma teoria global de interação social.

A função da linguagem não se encerra no emprego das expressões lingüísticas para designar significados, ela diz respeito ao papel da linguagem na vida dos indivíduos. Essa função, segundo Neves (1997), envolve noções como universalidade e variabilidade.

Há parâmetros outros envolvidos na instituição das habilidades linguísticas: a cognição, a comunicação, o processamento mental, a interação social e cultural, a mudança, a aquisição, e o desenvolvimento. São os textos que oferecem condições para que essa formação complexa seja observada e os limites dos sentidos produzidos por um texto esbarram no universo em que ele circula.

Nas palavras de Marcushi (2008, p. 42):

> *O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.*

O propósito comunicativo resulta de uma necessidade humana de cooperação e de entendimento e sua manifestação está vinculada à disponibilidade de recursos como habilidade lingüística, situação de elocução (condições de produção) e de sua percepção, meio etc.

Logo, é o texto como resultado de uma ação lingüística que mostra as habilidades e as competências dos usuários da língua. No caso em questão, alguém submetido a um processo avaliativo de larga escala, de forte apelo psicológico, econômico, político e social.

Isto significa que o texto é visto como processo e como produto. Processo porque não há regras definidas e predeterminadas para sua unidade formal. Produto porque convergem para sua constituição e recepção fatores que vão da gramática à sociedade, passando pelas representações individuais de seu autor. Em termos de Beaugrande (1997, p. 10), significa ver o texto como "um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas".

Logo, o conhecimento gramatical explícito não se esgota no reconhecimento de categorias ou de função das entidades lingüísticas, mas envolve tudo o que coopera para que o que se diz ou se escreve produza um determinado efeito, satisfaça determinadas intenções pragmáticas.

Antunes (2009) distingue, no saber linguístico circulante, o que são e o que não são regras de gramática. As regras de gramáticas orientam como usar as unidades da língua e como articulá-las para que produzam os efeitos de sentidos desejados pelos interlocutores em determinada situação de interação. Logo, encaixa-se nesse grupo:

> *a descrição de como empregar os pronomes; de como usar as flexões verbais para indicar diferenças de tempo e de modo; de como estabelecer relações semânticas entre parte do texto (relações de causa, de tempo, de comparação, oposição etc) (...), de como expressar exatamente o que se quer pelo uso da palavra adequada, no lugar certo, na posição certa (Antunes, 2009, p. 86).*

Por essa concepção, não são, portanto, consideradas regras da língua, mas atividades metalingüísticas classificatórias, rotulatórias:

> *a subdivisão das conjunções e os respectivos nomes de cada; a subclassificação de cada subclasse de pronomes e a função sintática prevista para cada um; a classificação de cada tipo de oração, com toda a refinada subclassificação das subordinadas e coordenadas; as diferentes funções sintáticas do que ou do se; a distinção entre os vários tipos de encontro vocálico ou consonantal, de sujeito ou de predicado (Antunes, 2009, p. 87).*

A autora observa que as escolas, de modo geral, têm ensinado o nome *das coisas que a língua tem*, e isso não é ensinar gramática.

Certamente, o aluno que passou, pelo menos, doze anos de sua vida a estudar língua portuguesa, precisa conhecer os fenômenos lingüísticos e reconhecer um mínimo de terminologia gramatical, assim como precisa conhecer a nomenclatura da matemática, das ciências naturais, e dos demais ramos do conhecimento ensinados nos níveis fundamental e médio.

O ideal é o conhecimento da nomenclatura adicional ao conhecimento do uso adequado das regras da gramática para situações interativas específicas, para produzir gêneros específicos. De nada adianta saber se o sujeito é oculto ou indeterminado, e sim porque, em determinado contexto, foi omitido o nome de quem o evento se refere, e quais os resultado dessa omissão em termos de produção de sentidos.

O Vestibular da UFG é sustentado por essa concepção. O objeto do ensino de língua portuguesa deve ser as regularidades de uso da língua, observadas na constituição de textos orais e escritos, pois, "a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouve, lêem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua" (Antunes, 2009, p. 89).

Portanto, a prova de língua portuguesa da UFG prioriza regras de gramática da língua e vê a nomenclatura como uma ferramenta acessória ao entendimento da dimensão lingüística. Por isso, espera-se que o candidato ao Vestibular tenha um conhecimento básico das regras da língua que lhe permita expressar-se por escrito em gêneros compatíveis à sua formação, e, que demonstre um conhecimento satisfatório da terminologia gramatical, como saber identificar os tempos e os modos verbais, as classes de palavras, as sequências textuais, por exemplo.

Em suma, como o estudo da LP no ensino médio é voltado para o refinamento das habilidades conhecimento lingüístico, leitura, oralidade e escrita, é de se esperar que o vestibulando apresente um saber ampliado no que respeita ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a linguagem e os fenômenos e ela correlacionados. É claro que essa ampliação é limitada pelos programas de conteúdos dos níveis fundamental e médio.

A linguagem oral ou escrita é de caráter essencialmente social e interativo. E, por isso, a prova trará situações comunicativas diversas e o candidato deverá atentar para o contexto sociocultural de cada situação, e para o modo como a língua foi organizada para produzir sentidos contextualmente relevantes.

Por tudo isso, uma habilidade altamente encarecida durante a resolução da prova é a interpretação ou, em termos de esquemas cognitivos internalizados e socialmente construídos, a habilidade de compreensão. Esta exige habilidade, envolvimento interativo e trabalho (Marcushi, 2008, p. 230).

O autor não tem toda a responsabilidade pela produção de sentidos de um enunciado, e a própria interpretação exige esforço e agilidade intersubjetiva, num trabalho dialógico de construção de sentidos. As motivações para que o vestibulando manifeste-se como autor de seu texto e trabalhe incansavelmente para produzir respostas condizentes com a perspectiva da banca corretora foram amplamente apresentados na seção anterior.

Marcushi (2008, p. 231) diz que:

> *a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.*

Como já dito anteriormente, a prova do Vestibular é uma atividade interativa e, mais que isso, trata-se de um texto cuja constituição formal e conteúdo provocarão um efeito de sentido específico no interlocutor (a banca), qual seja: convencê-la de que o autor tem o nível de domínio da língua portuguesa exigido para o ingressante no ensino superior público, em uma manifestação clara da função metadiscursiva da linguagem. A resposta precisa constitui-se como texto (atividade interativa) e como amostra de habilidades específicas no domínio epistemológico da linguagem.

Marcushi (2008, p. 239) traz considerações esclarecedoras a respeito do processo de compreensão. Resumidamente, ele diz que: a) ler equivale a ler compreensivamente; b) compreender um texto é realizar inferências a partir de informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos; c) no processo de compreensão dos textos, há um lugar importante para os conhecimentos prévios. Destes conhecimentos fazem parte os conhecimentos lingüísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), normativos (institucionais, culturais, sociais), lógicos (processos).

Esses conhecimentos são acionados na leitura, na escrita de textos e na análise de fenômenos da língua. As inferências têm um papel fundamental na compreensão dos textos, processo inerente a qualquer atividade interativa, pois elas são

> *provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento da continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. (...). Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimento do leitor, gênero e forma de textualização* (Marcushi, 2008, p. 249).

Isto posto, cabe levantar a hipótese de que, na tentativa de responder acertadamente ou de, conhecendo os procedimentos de correção explicitados no Manual do Candidato, granjear uns pontos para sua classificação, o candidato faz verdadeiros malabarismos cognitivos para chegar a respostas às perguntas da prova. Essa estratégia, que pode levar a um resultado positivo ou negativo, é reveladora do nível de conhecimento explícito da língua que ele tem.

3. Metodologia

A análise aqui explicitada partiu dos trabalhos desenvolvidos por Casseb-Galvão (2009) e por Santos (2009).

Como pesquisadora auxiliar do projeto PROLICEN, Santos (2009) providenciou uma coleta de dados nos arquivos do Centro de Seleção da UFG. O objetivo era formar um *corpus* representativo de respostas às questões discursivas da prova de Língua portuguesa dos processos vestibulares (2008) e (2009), a fim de formar uma tipologia das respostas verificadas.

Após a pesquisa em, no mínimo quatro pacotes de provas de cada curso, formou-se então um *corpus* com 108 (cento e oito) provas. Foram selecionadas provas de três cursos de cada grande área do conhecimento (Ciências Humanas, Exatas e Biológicas), considerando-se o índice de concorrência (alta, média e baixa) e a qualidade das notas atribuídas (alta, média e baixa). Foram analisadas provas de candidatos às vagas dos seguintes cursos: Pedagogia (Ped), História (His), Direito (Dir), Agronomia (Engenharia Agrária) (Agr), Ciência da Computação (C. Comp), Engenharia Civil (Eng), Nutrição (Nut), Enfermagem (Enf) e Medicina (Med).

Serviram de objetos de análise duas questões de cada PS (2008 e 2009): uma de análise lingüística propriamente dita e uma de predomínio interpretativo. Em ambas exige-se do candidato habilidade satisfatória de leitura.

4. Análise

Para a análise, apresentaremos as questões de análise lingüística, distintas pelo ano do PS a que se referem. Em seguida, apresentaremos as questões de verificação de leitura. Faremos também uma breve contextualização das questões em relação à prova como um todo.

Traremos exemplos de respostas que mais se aproximam e exemplos de respostas que se afastam das expectativas da banca, ou seja, daquelas que não são licenciadas pela pergunta. Explicitaremos os principais problemas verificados nas respostas inadequadas e, a partir deles, faremos generalizações a respeito dos níveis de conhecimento lingüístico demonstrados pelos candidatos, seja através do conteúdo das respostas produzidas, seja na composição textual que elas configuram.

4.1 Questões de análise lingüística

PS/2008: "Escrito em 1925, o texto faz previsões relativas ao ano de 2096. Diferentes formas verbais são utilizadas para representar fatos, acontecimentos e situações nos planos da "certeza" e da "probabilidade". Que tempos e modos verbais expressam cada um desses planos? Exemplifique-os com frases transcritas do texto".
PS/2009: "A expressão 'Um belo dia' instaura uma mudança na organização seqüencial do texto 2. Explique que mudança é essa".

A questão relativa ao PS/2008 solicitava ao candidato que identificasse no texto, base para todas as questões da prova, referências modo-temporais que contribuíssem para expressar certeza e probabilidade, e nomeasse esses recursos lingüísticos de acordo com a Gramática Normativa. A exemplificação adequada com frases transcritas do texto sugeriria a banca que o candidato tem domínio das regras de uso da língua, compreende os diferentes efeitos de sentido que as escolhas gramaticais produzem no texto, e conhece a terminologia da disciplina em que está sob exame.

A pergunta relativa ao PS/2009, por sua vez, remete ao texto "Pau-Brasil", uma letra de música estruturada em forma de relato, em cuja composição são observadas diferentes sequências textuais. Foi solicitado ao candidato que demonstrasse conhecimento da mudança de uma sequência para outra, identificasse as sequências e demonstrasse reconhecer expressões lingüísticas que as introduzem. Outra habilidade exigida pela pergunta é a percepção dos diferentes sentidos e funções de uma forma lingüística dependendo do contexto em que se encontre, e o reconhecimento de que o sentido não é produzido pela soma dos elementos componenciais de uma expressão lingüística.

4.2 Questões de verificação de leitura

PS/2008: "No texto, que imagens são associadas aos homens e às mulheres quando respectivamente comparados com Super-homens e Vênus de Milo?"
PS/2009: "A música 'Pau-Brasil' (texto 2) reafirma a crítica que Oswald tece às ações dos europeus na formação da cultura brasileira (texto 1). Relacione trechos dessa música à crítica de Oswald a respeito da linguagem herdada dos europeus".

A questão de verificação de leitura relativa ao PS/2008 enfocava a habilidade de leitura do candidato a partir da relação entre homens e super-homens e entre mulheres e a deusa da beleza. Um exercício inferencial fundamental para a resolução da questão envolvia a época da produção do texto, 1925, e que fazia previsões a respeito dos avanços da ciência.

Para a questão referente ao PS/2009, o candidato deveria mostrar habilidade de compreender e de promover relações entre textos. A natureza temática da prova solicitava que o candidato tivesse um conhecimento prévio a respeito do "Movimento Antropofágico", relativo à semana de 1922, que inaugurou o Modernismo brasileiro.

Quanto às questões de análise linguística, as seguintes respostas são adequadas:

PS/2008: "No plano da "certeza": modo indicativo e tempo futuro do presente. Exemplo: "Dentro de mil annos todos os habitantes da terra, homens e mulheres, 'serão' absolutamente calvos". No plano da "probabilidade": modo indicativo e tempo futuro do pretérito. Exemplos "O professor Low acredita na proximidade dessa invenção, que 'evitaria' ao homem, cançado pelo trabalho ou pelo prazer, a necessidade de um somno restaurador, effeito que elle obteria directamente do ether". (C. Comp)
PS/2009: "A expressão "Um belo dia" introduz no texto 2 uma alteração em sua ordem seqüencial: termina a descrição do ambiente ilustrado na canção (a "floresta cheia de festa e balangandã") e começa a narração de um acontecimento particular ocorrido em tal ambiente (a chegada da menina e sua visão da maçã)". (Dir)

São exemplares de respostas que se afastam da expectativa da banca ou que não são licenciadas pela pergunta:

PS/ 2008:
"Os planos de certeza são expressados no futuro do subjuntivo. Como na passagem: "O homem não mais perderá um terço da sua existência dormindo". E os da probabilidade são no futuro do presente do indicativo. Que pode ser observado no período: "Si se pudesse obter um systema pelo qual o corpo absorvesse essa eletricidade da atmosfera, certo não seria necessário o somno". (Eng)
"Os tempos e modos verbais são: para expressar certeza Futuro do Presente do Indicativo e para expressar probabilidade é o Gerúndio. Fragmentos do texto. "Serão absolutamente calvos".

"Eliminando entre outras moléstias, os catarros e pneumonias, posto que de primeiro de Janeiro a 31 de dezembro a temperatura seja a mesma 70 gráos Fharenheit". (His)
"Os tempos verbais respectivamente são o futuro perfeito do particípio e pretérito imperfeito do gerúndio. "O homem não mais perderá um terço de sua existência..." e "Si se pudesse obter um systhema...". (Enf)
PS/2009:
"O texto inicialmente mostra uma visão geral do assunto, e quando surge a expressão "Um belo dia", vem a acontecer um fato específico e fechado mas com relação ao início do texto que antes era um conto se tornou uma narrativa". (Eng)
"Muda o texto de dissertação, descrição, para narração, começa a narrar fatos que ocorreram. Essa mudança faz com que mude a seqüência do texto, é como se começasse uma história diferente que ocorreu naquele dia". (Agr).
"No começo, o tempo do texto era a noite. Esse seqüência é quebrada com "um belo dia", que transfere os acontecimentos da noite para o dia". (His).
"A mudança seqüencial ocorre porque a "festa" está acontecendo no período noturno e a menina que participa da mesma encontra a maçã num belo dia" (Ped).

Arrolam-se como problemas verificados nas respostas à questão de verificação do conhecimento explícito da língua para o PS/2008:

- equívoco na nomeação dos tempos verbais.

- não distinção entre modo e tempo verbal, e formas nominais do verbo.

- especificação incompleta dos tempos verbais.

- não discriminação das nuanças semânticas de certeza e de probabilidade.

- consideração de adjuntos de tempo (*hoje*) e expressão de proximidade (*mais ou menos*) como categorizadores exclusivos do tempo verbal.

- dificuldade em relacionar os tempos verbais identificados com trechos transcritos do texto.

- excessiva preocupação em demonstrar conhecimento da nomenclatura sem que esse comportamento se aplique à descrição dos efeitos de sentido gerados no texto a partir da escolha de um e não de outro tempo e modo verbal.

Para a questão referente ao PS/2009, os problemas verificados podem ser resumidos em:

- reconhecimento frágil das diferentes sequências textuais e de seu papel na progressão do texto.

- confusão na nomeação das sequências narrativa, descritiva e dissertativa.

- associação de mudança sequencial do texto à mudança no mundo sócio-físico, extralingüístico, do dia para a noite. Isso indicia pouca habilidade dos candidatos em promover distinções adequadas entre sentidos básicos e sentidos metafóricos das expressões lingüísticas, logo, baixa habilidade inferencial.

Quanto às respostas de avaliação da habilidade de leitura, exemplificam respostas que satisfazem as expectativas da banca ou são licenciadas pela pergunta:

PS/2008:
"No texto ao associarem homens a super-homens e as mulheres a Vênus de Milo, comparam ambos com a perfeição, seres que são um marco de beleza, força e inteligência, algo que somente será possível em um futuro onde haverá um interno controle materno, onde a ciência terá adquirido um patamar imaginável". (Eng)
PS/2009:
"O trecho da música "Pau Brasil": "Olhou a fruta meio de banda como se fosse coisa malsã". Este trecho demonstra a catequese impregnada em nossa consciência, idéia de pecado. "Ouviu na mata a voz possante e extravagante do Deus Tupã". Repreensão de Deus diante de algo supostamente errado. No texto (2) quando Oswald diz: "Um movimento nativista contra o europeu que chegou trazendo a gramática, a catequese e a idéia do pecado". (Dir)

São exemplos de respostas que se afastam das expectativas da banca, logo, não são licenciadas pela pergunta:

PS/2008:
"De que o ser humano não vai mais precisar de pernas e nem pés para se locomover e sim de asas para voar, sendo assim o homem é visto ou entendido como uma ave". (Ped).
"Os homens são associados aos super-homens os heróis das histórias em quadrinhos e as mulheres associadas à Vênus de Milo à Deusa grega"(His).

"Jesus e Maria. Sendo eles pessoas importantíssimas na vida religiosa e ocupando o espaço de pessoas de genialidade muito grande". (Dir)
"A mulher como uma pessoa que tenha força no braço, e o homem como um gênio, com uma inteligência além do normal". (C. Comp)
PS/2009:
"Nos trechos "cheia de festa e balangandã", "toda menina era cunhã" e "foi pra gandaia cantarolando cubanacan" percebemos uma linguagem mais nativa voltada para um público mais coloquial. Em todo texto não se percebe uma linguagem rebuscada". (C. Comp)
"Oswald é contra o europeu que trouxe a gramática, no texto a linguagem é bem nativa, percebe-se a utilização da linguagem indígena que vai totalmente contrária à linguagem trazida pelos europeus". (Nut).
"Um belo dia uma menina achou no mato uma maçã. Olhou a fruta meio de banda como se fosse coisa malsã". (C.Comp)

Para a pergunta de cunho interpretativo relativa ao PS/2008, alguns problemas verificados foram:

- evocação de figuras do plano religioso, não referidas no texto.

- recuperação limitada do referente super-homem, restrita ao personagem dos quadrinhos.

- leitura ingênua da representação de Vênus de Milo.

- leitura tautológica, em que a pergunta é o ponto de partida e o ponto de chegada, e produz uma resposta-paráfrase do comando da questão.

- leitura de codificação, sem atentar para as condições de produção dos elementos implícitos, explícitos e os efeitos de sentido produzidos pelo texto.

- baixo grau de elaboração das respostas.

Nas respostas relativas ao PS/2009, os problemas verificados assemelham-se àqueles verificados nas respostas do PS/2008. Em termos mais específicos, considerando-se a habilidade avaliada na questão, destacamos:

- falta de habilidade para promover relações entre textos.

- exercício metalingüístico equivocado: o termo *coloquial* usado para qualificar pessoas, por exemplo.

- escolha lexical insatisfatória.

- argumentação de cunho panfletário, alarmista, o que revela uma capacidade inferencial limitada.

- mera transcrição de trechos da canção.

Conclusões

Esses dados, aliados a outros coletados por Santos (2009), mostram, pelo menos, três níveis de conhecimento explícito da língua.

Um nível mais alto, em que o avaliando mostra que tem uma capacidade de leitura intertextual e um amplo repertório de informações, demonstra entender as particularidades da escrita, pois sua leitura é apoiada no texto, mas vai além dele, o que é visível através de recrutamento adequado, autoral das regras de uso da língua e da nomenclatura relativa ao fenômeno observado.

Um nível intermediário em que o candidato demonstra um conhecimento parcial da nomenclatura e da funcionalidade dos fenômenos que ela nomeia, mas ainda comete inadequações terminológicas e interpretações limitadas, apesar de coerentes.

Um nível mais baixo, infelizmente, representado por um grande número de candidatos, configurado por demonstrações de:

- desconhecimento da nomenclatura adequada para os fenômenos lingüísticos relacionados;

- desvinculação da nomenclatura estudada nas aulas de língua portuguesa com os fenômenos a ela relacionados.

- elaboração limitada de conceitos a partir do que sugere o contexto situacional e discursivo-textual.

- habilidade de leitura limitada ao plano do concreto. Não transposição do plano da decodificação para a compreensão inferencial.

- percepção limitada da organização textual nos planos inter e intra oracionais e das diferentes sequências que compõem um texto.

- distinção limitada dos movimentos enunciativos, e da constituição discursivo-textual em oposição ao mundo sócio-físico.

- leitura ingênua das representações sugeridas pelos textos.

- promoção de relações intertextuais falhas e não licenciadas pelo texto.

No processo seletivo Vestibular, as habilidades conhecimento lingüístico, leitura e produção de texto são distintas por questões didático-metodológicas. No nível do texto, a gramática das línguas é ferramenta da atualização dos sentidos produzidos na escrita e recuperados na leitura.

> *A boa constituição dos textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma 'gramática' organizatória (Neves, 2002, p.225).*

Nessa perspectiva, o exercício com o texto e o conhecimento gramatical estão interrelacionados, pois

> *(...) as peças que se acomodam dentro de um texto cumprem funções – como referenciação e conjunção – que estão na natureza básica de cada uma, portanto na sua 'gramática (Neves, 2002, p. 226).*

Os exemplos anteriores e os problemas que eles ilustram cooperam para a visibilidade dos níveis de conhecimento lingüístico explícitos por candidatos a uma vaga no ensino superior público brasileiro. Tais resultados servem de alerta para todos os agentes envolvidos na cadeia de formação em língua portuguesa, independentemente do nível de ensino envolvido.

Ao professor dos ensinos fundamental e médio, por exemplo, está claro que seus objetivos estão sendo atingidos apenas parcialmente. A clientela demonstra pouco acesso ao que lhe é exposto em sala de aula, se consideradas as exigências oficiais.

Ao professor do ensino superior, este texto alerta para o fato de que há barreiras de aprendizagem ainda não superadas por muitos ingressantes no ensino superior, caso sejam aprovados, o que não é difícil de acontecer se considerados os baixos índices de concorrência para determinados cursos[137]. Isso tem como conseqüência mais imediata uma limitação ao alcance dos objetivos do ensino superior, uma vez que, o perfil de estudante esperado para esse nível não foi completamente delineado. E, assim, o ciclo de objetivos pouco alcançados se repete até desembocar no mercado de trabalho. E aí a pesquisa já é de outra natureza.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, I. *Aula de português:* encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2009.

BEAUGRANDE, R. *New fundations for a Science of Text and Discouse*: cognition, communication, and the freedom of acess to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

CASSEB-GALVÃO, V. C. *Tipologia e análise das respostas às questões de língua portuguesa do vestibular UFG a partir de postulados funcionalistas.* Projeto de pesquisa PROLICEN, UFG, 2008, (não-publicado).

DIK, S. C. *The theory of Functional Grammar.* Dordrecht: Foris Publications, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar.* 2 ed., London: Edward Arnold, 1994 [1985].

MARCUSHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, M. H. de M. *A Gramática Funcional.* São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_______. *A gramática: história, teoria e análise, ensino.* São Paulo: UNESP, 2002.

_______. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa.* São Paulo: Contexto, 2006.

Programa do Vestibular/2008.< Disponível em www.cs.ufg.br>. Acessado em: 23 mar. 2008.

SANTOS, L. S. da S. *A composição de uma tipologia das respostas às questões discursivas dos vestibulares UFG 2008 e 2009.* Relatório de Pesquisa PROLICEN. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009, (não publicado).

---

137 Conforme http://vestibular.uol.com.br/concorrência/GO.jhtm, no PS/2009, determinados cursos da UFG tiveram concorrência abaixo de um candidato por vaga (por exemplo, Matemática (0,64) e Geografia (0,33).

Práticas de integração do português como disciplina transversal[138]

Branca Rodrigues[139]
Isabel Margarida Duarte[140]

Introdução

As medidas mais recentes de política linguística e educativa, no âmbito do ensino do Português, consubstanciadas nos Novos Programas do Português[141] e nas Metas de Aprendizagem, salientam a importância da língua no âmbito da aprendizagem formal, e conferem ao professor de Português uma responsabilidade acrescida no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos.

Neste contexto de profunda transformação, torna-se imperioso refletir não só sobre o impacto destas medidas na (re)organização dos processos de ensino/aprendizagem, como, a montante, na sua exequibilidade, tendo em conta o alcance, o rigor e a exigência da metas de aprendizagem definidas. A investigação realizada e a literatura científica que consultámos, assim como o conhecimento empírico da realidade observada nas escolas, reforçam a nossa convicção de que, para a concretização dos objetivos visados, haverá que incentivar o trabalho colaborativo, em que prevaleça o espírito de inovação e a partilha de práticas de ensino da língua, numa ótica interdisciplinar, de modo a potenciar o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos. Tendo como horizonte não só a melhoria do desempenho linguístico, mas também a melhoria dos resultados escolares, em todas as disciplinas, preconiza-se que só a convergência de esforços e a partilha de responsabilidades, entre todos os professores, permitirão trilhar um caminho de sucesso na implementação dos novos programas.

Neste pressuposto, para que seja possível a mobilização dos professores na implementação convicta das medidas atrás mencionadas, para que se consiga a necessária mudança de atitudes e de práticas dos docentes, julga-se imprescindível promover uma tomada de consciência relativamente à amplitude o papel do português na aprendizagem formal. Como refere René Laborderie:

> *(...) na actividade educativa e pedagógica não transmitimos conteúdos, não transmitimos matérias; transmitimos signos, discursos, textos, lições ou documentos...(…) o problema real, fundamental e primeiro da educação – as palavras, as imagens, os textos...têm um sentido para aquele que sabe, [mas] ainda o não têm para aquele que aprende* (Laborderie, 1994, cit. in Damas, 2002, p.248).

Ainda neste âmbito, Bachelard diz o seguinte:

> *(...) aquilo que eu digo é sempre um pouco racional para mim, porque ao dizer, eu reconstruo aquilo em que já pensei sendo, por isso, algo racional e evidente; mas para o ouvinte, aquilo que ouve é sempre um bocado irracional porque deve ainda entrar em interacção com o que já sabe. Se o que o emissor diz não ancora no que o receptor já sabe, surge um discurso que não interage - ...pois o que é evidente para o professor pode não o ser para o aluno devido a quadros mentais, referências de vida e vontades completamente diferentes* (Bachelard, s/data, cit. in Niza,1994, p.18).

Completando o quadro que evidencia a multiplicidade de fatores que conferem ao português uma importância que cruza todas as disciplinas, citaremos ainda Fonseca (1994, p.11), que considera haver, para além da instrumental, outras funções – e outras competências – a ter em conta, nomeadamente na área cognitiva, que devem ser objetivos essenciais do ensino-aprendizagem da língua materna, e que não dizem predominantemente respeito à atividade externa, comunicativa, mas antes a atividades de ordem cognitiva e lúdico-afetiva.

Assim, contribuindo para a prossecução dos objetivos de inovar e de partilhar práticas de ensino da língua, propõe-se que, para a integração efetiva do português como disciplina transversal, se implementem metodologias que permitam responder às necessidades de aprendizagem específicas de cada área curricular (disciplinar e não disciplinar), desenvolvendo simultaneamente as competências do

---

[138] Este artigo tem na sua génese um trabalho de dissertação de mestrado em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico, na Faculdade de Educação e Psicologia – pólo de Lisboa da Universidade Católica Portuguesa, cujos resultados contribuem para uma reflexão no âmbito dos Novos Programas do Português e Metas de Aprendizagem

[139] Escola Secundária de Odivelas.

[140] Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

[141] Reis, C. (Coord.), (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*, Lisboa: ME/DGIDC.

domínio do português. Para tal, cremos ser de seguir o pensamento de Bautier (s/data), que considera que, para promover o domínio da língua, os professores têm de exercitar com os alunos três dimensões: a língua como prática, isto é, meio de dizer e fazer, a língua como sistema linguístico e a língua como maneira de pensar e de construir um universo de referência.

Em consonância com o que se acabou de referir, aborda-se neste artigo a questão da integração do português como disciplina transversal nas práticas docentes, não só através da revisão da literatura que enquadra esta problemática, como também pela divulgação e discussão dos resultados obtidos na investigação realizada, que tinha, como principal objetivo, conhecer as atividades dos docentes associadas à melhoria das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos. Com o objetivo de ilustrar, de forma mais concreta, a integração da língua materna no processo de ensino/aprendizagem de outras disciplinas, apresentam-se ainda alguns exemplos, selecionados pelo seu cariz eminentemente prático.

1. Transversalidades da língua materna – Teorias e práticas

1.1 Quadro teórico

No enquadramento da problemática em estudo, privilegiaram-se duas perspetivas: a sociológica e a psicológica. Quanto à primeira, a teoria de Bernstein permitiu-nos centrar a nossa reflexão no código linguístico, tomado numa aceção concetual alargada, analisando a sua função, muito particularmente, em contexto escolar. Neste âmbito, devemos salientar a importância da língua na relação pedagógica, tendo em consideração a interligação complexa entre várias linguagens – a das disciplinas, a dos professores e a dos alunos, não escamoteando as linguagens identitárias da instituição escola e da família. No que diz respeito à perspetiva psicológica, a articulação entre pensamento, linguagem e aprendizagem, realizada por Vygotsky, ampliou o nosso entendimento desta temática, transpondo o problema para um plano interno, ao proceder à análise do modo como a formação de conceitos, o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento intelectual se inter-relacionam. Em ambos os investigadores é possível identificar e, em nossa opinião, sublinhar, uma elevada importância conferida aos usos sociais da linguagem. Assim, se para Bernstein o código surge como um poderoso fator de inserção social, para Vygotsky a língua é considerada como um instrumento fundamental que, através da aprendizagem formal, pode potenciar o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Faz-se também alusão a Elisabeth Bautier, cujos trabalhos introduzem dados que permitem uma visão pragmática na integração transversal da língua materna no ensino.

1.1.1 Língua da escola vs. língua do quotidiano

Basil Bernstein atribui à linguagem um papel fundamental no processo de socialização dos indivíduos, tanto em contexto familiar, como escolar. Numa primeira fase da sua teoria, este sociólogo da educação (in Domingos *et al.*, 1986) destaca dois tipos de código, o código restrito e o código elaborado, que têm a sua origem na estrutura social de duas classes, a classe trabalhadora e a classe média, uma vez que, pelas características específicas da interação humana de cada grupo, se produzem diferentes formas de comunicação.

Decorrente da análise comparativa de duas formas de socialização distintas, em famílias da classe média e da classe trabalhadora, Bernstein constata que as crianças desenvolvem estruturas de comunicação diferentes, que evidenciam modos igualmente diferentes de percecionar o mundo. Assim, segundo o tipo de linguagem familiar, as crianças podem revelar, predominantemente e em alternativa, uma sensibilidade para o conteúdo dos objetos (discurso tendencialmente descritivo), e uma maior sensibilidade para a sua estrutura (discurso tendencialmente analítico). Considera ainda que "a forma linguística determina de modo decisivo aquilo que virá a ser aprendido e de que modo isso se processará, influenciando todas as aquisições futuras" (Richelle, 1976, cit. in Gil, 1993, p. 112).

Dado que o código predominante na escola é o código elaborado, e sendo um dos principais objetivos desta instituição a ampliação da competência linguística dos jovens, atendendo às diferentes proveniências sociais dos alunos e às suas características próprias, resultantes da sua socialização em diferentes tipologias familiares, Bernstein pondera as condições de exequibilidade deste objetivo, analisando a falta de equidade entre os filhos da classe média e os das classes mais desfavorecidas. Considera-se que, se a escola pretende de facto levar os alunos à mudança, nomeadamente pelo aumento da sua proficiência linguística, há que ter presente que não basta fazer-se uma viragem do código restrito

para o código elaborado, ou procurar uma mera melhoria qualitativa no seu uso. Neste sentido afigura-se-nos crucial referir que:

> *(...) os códigos sociolinguísticos são os controlos básicos da transmissão de uma cultura ou sub-cultura e os criadores de identidade social, [e que] uma mudança de códigos implica bastante mais do que a mudança na selecção sintáctica e léxica. A mudança nestes códigos envolve (...) modificações nas relações de papel social e nos procedimentos de controlo* (Domingos et al., 1986, p.77).

Portanto, no processo de "descontextualização" da família e subsequente "recontextualização" escolar, deve ter-se presente a eventualidade de existirem tensões críticas, sentidas pela criança, que serão tanto mais pronunciadas, quanto maior for a divergência entre a cultura ou sub-cultura da família e a cultura da escola. Segundo Bernstein, as crianças das classes mais desfavorecidas, habituadas a um código restrito, poderão apresentar problemas de educabilidade, não tanto pelo seu código genético, mas pelo código de comunicação que foi culturalmente determinado.

Finalmente, alertando para a importância da escola, no que diz respeito à integração sociolinguística de todos os alunos, diz-se o seguinte:

> *(...) a escola [deve generalizar] a todos aquilo que já faz para os alunos da classe média, ou seja, que as condições materiais da escola, os seus valores, a sua organização social, as formas de controlo, a pedagogia, as aptidões e a sensibilidade dos professores sejam refractados através da compreensão da cultura que os alunos trazem para a escola* (Domingos et al., 1986, p.80,81).

Para além da distinção entre código elaborado e restrito, Bernstein (Bernstein, 1999, Morais e Neves, 2007) estabelece a distinção entre dois tipos de discurso, vertical e horizontal, recorrendo a critérios que se prendem com as diferentes formas de conhecimento que estes discursos corporizam. O discurso horizontal corresponde a um conhecimento dito do dia a dia ou do senso comum, pois todos, potencialmente ou de facto, têm acesso a ele e a toda a gente se aplica, através de uma história e experiência humanas comuns. A sua característica crucial é ser um discurso organizado de forma segmentada, e o conhecimento que veicula ser, de igual modo, segmentadamente organizado e diferenciado. Quanto ao discurso vertical, associado ao conhecimento escolar ou oficial, assume, por um lado, a forma de uma estrutura coerente, organizada segundo princípios explícitos, e hierarquicamente estabelecida, como se pode verificar no caso das ciências; por outro lado, pode tomar a forma de uma série de linguagens especializadas, com modos de questionamento e critérios especializados para a produção e circulação de textos, como é o caso das ciências sociais e humanidades. Dadas as características específicas dos discursos, vertical e horizontal, e as diferentes formas de pedagogia que são usadas para a sua transmissão (pedagogia tácita e segmentada v/s pedagogia institucional), o modo de aquisição é substancialmente diverso. No caso do discurso horizontal, ligado ao conhecimento do dia a dia, os conhecimentos a adquirir são relacionados não pela integração dos seus significados, através de um determinado princípio coordenador, mas através de relações funcionais de segmentos ou contextos ligados à vida quotidiana. Isto é, aquilo que é adquirido, e a forma como é adquirido, num segmento ou contexto, podem não ter qualquer relação com o que é adquirido e como, noutro segmento ou contexto (p.e., aprender a apertar os sapatos não tem qualquer relação com a forma como se aprende a usar corretamente a casa de banho). Quanto ao discurso vertical, associado ao conhecimento escolar ou oficial, a integração de conhecimento não é feita ao nível da relação entre segmentos/contextos, como no discurso horizontal, mas pela integração ao nível dos significados. Centrando a sua análise no discurso vertical, e distinguindo as duas modalidades de conhecimento deste discurso, o das ciências e o das ciências sociais e humanidades, considera-se que a primeira modalidade, associada às ciências, corresponde a estruturas hierárquicas de conhecimento, enquanto a modalidade associada às ciências sociais e humanidades se traduz em estruturas horizontais de conhecimento. De forma sintética, poderá dizer-se que nas estruturas hierárquicas de conhecimento existe uma integração de linguagens, e nas estruturas horizontais de conhecimento existe uma acumulação de linguagens.

Através da análise de Bernstein, é possível uma tomada de consciência relativamente ao papel da língua em vários contextos de socialização, salientando-se a diversidade e as divergências da sua funcionalidade, de acordo com o ambiente social em que se realiza – na família, na escola e, nesta esfera específica, consoante as características de cada disciplina. Contribuindo para clarificar, de forma pragmática, as diferenças entre os usos da linguagem em contexto escolar e em contextos extraescolares, Elisabeth Bautier (1998, 2000, 2007) refere ainda que é importante ter presente a realidade da língua no seu uso quotidiano, que se caracteriza pela autenticidade, pragmatismo e imediatismo, permitindo satisfazer as necessidades subjectivas dos indivíduos em termos comunicacionais, expressando tanto os afetos e as emoções, como maneiras de ser e de estar, traduzindo atos diversos, quer na esfera familiar e de amigos, quer na esfera laboral. Estamos, portanto, perante um uso funcional e "natural" da linguagem. Quanto à

língua da escola, baseando-nos ainda na mesma investigadora, esta corporiza uma cultura escolar, caracterizando-se pelo artificialismo, pela simulação e pela descentração, implicando o distanciamento que permite a objetividade em relação aos assuntos tratados. Recorre-se a terminologias estereotipadas, de uso corrente em contexto escolar, mas vazias de verdadeiro sentido para o aluno, uma vez que o jogo pedagógico implica muitas vezes um fingimento e um "faz de conta".

Traçado o quadro que permite compreender a multiplicidade de usos e funções que a língua corporiza, na óptica sociológica, que condiciona e impõe uma reflexão sobre as diferenças entre a língua da escola e a língua do quotidiano, passaremos a referir-nos à perspetiva psicológica de Lev Vygotsky.

1.1.2 Linguagem e pensamento

Vygotsky responde às expetativas de entendimento da nossa problemática realizando uma abordagem psicológica, na medida em que os seus estudos permitem esboçar vias de compreensão das relações entre pensamento e linguagem, entre aprendizagem e desenvolvimento intelectual. Esta compreensão abre caminho para a construção de soluções pedagogicamente adequadas à operacionalização da transversalidade efectiva da língua, através da conceção de estratégias e metodologias que aperfeiçoem a integração do português, em cada disciplina.

Vygotsky (1987) considera que a função primordial da fala é a comunicação, permitindo o intercâmbio social através da transmissão racional e intencional da experiência e do pensamento, e aventa que a verdadeira comunicação pressupõe uma atitude generalizante, que constitui um estágio avançado da palavra, refletindo o pensamento do homem, através da realidade concetualizada.

Do conjunto dos assuntos abordados, cremos ser pertinente referir alguns aspetos que se prendem com a formação de conceitos espontâneos e científicos e modos da sua interligação no processo de desenvolvimento intelectual, e ainda os pressupostos que devem estar subjacentes à atividade mediadora do professor na educação formal da criança.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento e da fala faz-se através de um processo social, evoluindo da esfera social para a esfera individual. Neste sentido, a fala primitiva da criança é essencialmente social, ainda que no início seja global e multifuncional. Esta tendência vai evoluindo e as funções da fala vão-se diferenciando. A idade crucial no desenvolvimento da linguagem situa-se nos dois anos, verificando-se que as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, se encontram, iniciando uma nova forma de comportamento. Nesta fase, constata-se aparecer repentinamente na criança uma curiosidade ativa relativamente às palavras e aos objetos que elas designam, originando uma ampliação muito acentuada do seu reportório vocabular.

Divergindo do pensamento de Piaget, no que diz respeito ao papel e à evolução da fala egocêntrica das crianças, Vygotsky afirma que esta não se limita a desempenhar a função de mero acompanhamento das atividades infantis, constituindo desde cedo um meio de expressão e de libertação de tensões, tornando-se logo num instrumento do pensamento, nomeadamente ao procurar solucionar problemas, planeando verbalmente a ação. Deste modo, a fala egocêntrica é considerada como um estágio transitório na evolução da fala oral, para a fala interior, revelando as mesmas operações mentais realizadas pela criança em idade escolar, na sua fala silenciosa, já interiorizada.

Assim, para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos. O pensamento surge quando há estrutura concetual, ou seja, quando há capacidade de elaborar conceitos, e isto faz-se quando a criança adquire uma estrutura classificatória, não só dando nome às coisas, designando-as, mas sobretudo quando é capaz de as definir mentalmente, através de uma concetualização generalizante.

Para Vygotsky, um conceito é mais do que a soma de conexões associativas formadas pela memória e mais do que um hábito mental, tratando-se de um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treino, requerendo o desenvolvimento mental adequado da criança. Assim, o desenvolvimento de conceitos verdadeiros (ou significados de palavras) que passa por generalizações sucessivas, de tipo cada vez mais elevado, pressupõe a maturação de muitas funções intelectuais, como a atenção deliberada, a memória lógica, a abstração, a capacidade para comparar e diferenciar.

Pelo exposto, o autor considera que o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente da criança, quando esta inicia a sua aprendizagem escolar, deve fazer-se através da implementação de métodos eficientes de instrução. Menciona-se que o que a criança precisa é de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral e, à medida que vai vendo a nova

palavra, em frases diversas, a criança começa a ter uma ideia vaga do novo conceito e, no momento em que sentir necessidade de a usar, e o fizer, ela apropria-se tanto da palavra como do conceito.

Para além do desenvolvimento mental que permite a evolução dos conceitos científicos em idade escolar, Vygotsky distingue o desenvolvimento dos conceitos formados pela criança a partir da sua vivência quotidiana (ideias espontâneas, segundo Piaget) dos conceitos científicos desenvolvidos com a influência dos adultos (ideias não-espontâneas, segundo Piaget).

Distinguem-se as características específicas da formação de conceitos espontâneos (quotidianos), das características da formação de conceitos não-espontâneos (científicos), quanto à sua relação com a experiência da criança. Vygotsky refere que estes se desenvolvem em condições internas e externas totalmente diferentes. Internamente, a mente da criança defronta problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando os adquire através do seu próprio esforço mental e motivação pessoal. Externamente, há que ter em conta a diferença entre o espaço institucional em que decorre a aprendizagem – a sala de aula, e o espaço da vivência e experiência quotidianas.

Para concluir, convirá ainda mencionar a interdependência existente na formação dos dois tipos de conceitos. Segundo o autor, os conceitos quotidianos vão sendo gradualmente expandidos, graças à aquisição dos conceitos científicos, durante a idade escolar, que ampliam o grau de consciência da criança no que diz respeito aos seus processos mentais. A este propósito Vygotsky (1987, p.93) refere: "(...) o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto." Este facto deve-se às diferentes formas como surgem os dois tipos de conceito, pois enquanto a origem de um conceito espontâneo resulta do confronto com uma situação concreta, um conceito científico envolve uma atitude "mediada" em relação ao seu objeto. Ainda que os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão relacionados, uma vez que é necessário que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha atingido um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlativo. Exemplificando, diz-se que os conceitos históricos só podem começar a desenvolver-se quando o conceito quotidiano que a criança tem do passado estiver diferenciado, isto é, quando mentalmente tiver procedido à generalização de "no passado e agora". Complementarmente, os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em relação à consciência e ao uso deliberado. Em síntese, os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, por meio dos conceitos espontâneos, e estes, por sua vez, desenvolvem-se para cima, por meio dos conceitos científicos.

Para completar o enquadramento psicológico que permite um melhor entendimento das relações entre pensamento e linguagem, referir-se-á ainda a análise de Vygotsky no que diz respeito à interação do pensamento e da palavra, centrando-se nas diferentes fases e planos que um pensamento percorre antes de ser expresso em palavras.

O autor distingue dois planos da fala – o semântico, que constitui o aspeto interior, e o fonético, que constitui o aspeto exterior, que, embora formando uma unidade, têm leis de movimento diversas. A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. Este passa por muitas modificações até se transformar em fala. Assim, abordando a relação entre gramática e lógica, refere-se a possibilidade de divergência entre os aspetos semânticos e fonéticos da fala, e sublinha-se que a gramática do pensamento não coincide com a gramática da língua. Por detrás das palavras existe a gramática independente do pensamento, a sintaxe dos significados das palavras. O enunciado mais simples é um processo que está longe de refletir uma correspondência constante e rígida entre som e significado.

Vygotsky distingue e analisa ainda o plano da fala interior, em contraste com a fala exterior. A fala interior é a fala para si mesmo, enquanto a fala exterior é para os outros. Esta diferença funcional básica afeta a estrutura dos dois tipos de fala, sendo a ausência de vocalização, por si só, apenas uma consequência da natureza específica da fala interior. Enquanto a fala exterior consiste na tradução do pensamento em palavras, através da sua materialização e objetivação, na fala interior inverte-se o processo, pois a fala interioriza-se em pensamento. Pela constatação destas diferenças torna-se evidente que as suas estruturas diferem.

Especificando formas de abreviação da comunicação, comparam-se características da fala oral e escrita, com características da fala interior. A comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral para expressar a mesma ideia, atingindo a complexidade sintática o seu expoente máximo. Outra diferença funcional prende-se com a distinção entre diálogo e monólogo, sendo que a escrita e a fala interior representam o monólogo, e a fala oral o diálogo. No diálogo pressupõe-se que os interlocutores tenham um conhecimento suficiente do

assunto, para tornar possível a fala abreviada, que pode igualmente ser coadjuvada pelas expressões faciais, gestos, entoação e tonalidade das vozes. Nesta situação, a inflexão revela o contexto psicológico dentro do qual uma palavra deve ser compreendida. Na escrita, como o tom de voz, os outros aspetos coadjuvantes de significado e o conhecimento do assunto [interno a cada interlocutor] são excluídos, a quantidade de palavras e a sua organização rigorosa são essenciais para traduzir as informações em falta. A escrita é a forma de fala mais elaborada. Por outro lado, a velocidade da fala oral, sobretudo em situação de diálogo, não favorece um processo de formulação complexo, não deixando tempo para a deliberação e para a escolha. Implica o enunciado imediato, não-premeditado, consistindo numa cadeia de reacções. Comparativamente, o monólogo é uma formação complexa, que permite uma elaboração linguística lenta e consciente. Na sua forma escrita, em que o contexto está ausente, a comunicação só pode ser obtida através das palavras e das suas combinações, exigindo que a atividade da fala assuma formas complexas, suscitando a necessidade de rascunhos. A evolução do rascunho para o texto final reflete o processo mental dos indivíduos. Neste âmbito, a elaboração de um plano assume um papel importante e mesmo que não se faça um verdadeiro rascunho escrito, este faz-se em pensamento. Esse rascunho mental é, para Vygotsky, uma forma de fala interior, funcionando tanto para a escrita, como para a oralidade.

Sistematizando as diferenças entre as características específicas da fala interior e da fala exterior, oral e escrita, refere-se que o principal traço distintivo da fala interior é a sua sintaxe especial, parecendo desconexa e incompleta se comparada com a fala exterior. A tendência preponderante da sua gramática é a abreviação, omitindo-se o sujeito e todas as palavras com ele relacionadas. Contrastivamente, para a escrita, a presença do sujeito e do predicado constitui uma lei. A compreensão desta diferença é óbvia, pois na fala interior cada pessoa sabe o que está a pensar, isto é, conhece o sujeito e a situação. No diálogo, o contacto psicológico entre os interlocutores permite uma perceção mútua, que leva à compreensão da fala abreviada. Na fala interior, essa perceção "mútua" está sempre presente, de forma absoluta. Destas observações decorre que este tipo de fala se realiza praticamente sem palavras, até mesmo no caso de pensamentos mais complexos. A fala interior opera com a semântica e não com a fonética. A estrutura semântica dos significados na fala interior revela peculiaridades específicas, de que se destacam o predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado, a forma de combinação das palavras e o influxo de sentido, em que diferentes sentidos de palavras confluem, influenciando-se mutuamente. Relativamente ao predomínio do sentido sobre o significado, Vygotsky refere que, na fala interior, o sentido de uma palavra é a soma de todas as vivências psicológicas que ela desperta na consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações de sentido. Assim, o significado de uma palavra que surge no dicionário é apenas uma pedra no edifício do sentido. O sentido de uma palavra é, então, quase ilimitado, pois constitui um fenómeno complexo, móvel e variável, modificando-se de acordo com as situações e com a mente que o utiliza.

Pelo que se acaba de referir, para Vygotsky a transição da fala interior para a exterior não é uma simples tradução de uma linguagem para outra. Constitui um processo complexo e dinâmico, que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior numa fala sintacticamente articulada, de modo a que se torne inteligível.

Em síntese, através da fundamentação teórica que acabámos de delinear, é possível identificar e, em nossa opinião, sublinhar, uma elevada importância conferida aos usos sociais da linguagem. Assim, se para Bernstein o código surge como um poderoso fator de inserção social, para Vygotsky a língua é considerada como um instrumento fundamental que, através da aprendizagem formal, pode potenciar o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

A conjugação das duas perspetivas fornece-nos as bases concetuais que nos permitem ter uma visão mais abrangente sobre a problemática do estudo, que passamos a apresentar.

1.2 Estudo empírico

O estudo realizado, tendo como principal finalidade o conhecimento das práticas docentes na integração do português, nas disciplinas de Física e Filosofia, do 10. º ano de escolaridade, é de natureza mista. Encontra-se entre os métodos descritivos (qualitativos) e quantitativos, uma vez que se procurou obter dados quantitativos (frequência de práticas), através de um questionário constituído por perguntas

eminentemente descritivas, avançando-se com hipóteses explicativas, relativamente aos dados recolhidos.

Assim, considerámos como variáveis independentes a "importância atribuída ao português" e a "posição na carreira" e, como variável dependente, as "práticas de integração do português", formulando a seguinte hipótese geral:

- As práticas de integração do português como disciplina transversal estão relacionadas com a posição dos professores na carreira profissional e com a importância que estes lhe atribuem nas respetivas disciplinas.

A lógica subjacente a esta formulação partiu de um conceito operatório – "práticas de integração do português", estabelecendo-se um sistema de relações que empiricamente foi considerado provável, e que nos levou a prever que, por um lado, a "importância atribuída ao português" influenciaria positivamente a frequência e o tipo de práticas e, por outro, que a experiência profissional, identificável pela "posição na carreira", poderia ser reveladora de uma maior consciencialização do valor da língua, tendo como consequência a implementação de uma maior diversidade e frequência de práticas. Em consonância com o que acabámos de referir, a hipótese geral foi subdividida em duas hipóteses operacionais:

Hipótese 1 – Os professores que desenvolvem mais práticas de integração do português encontram-se nos escalões mais elevados da carreira profissional.

Hipótese 2 – Os professores que desenvolvem mais práticas de integração do português atribuem-lhe um elevado grau de importância.

1.2.1 Metodologia (amostra e instrumentos)

A seleção das duas disciplinas referidas baseou-se nas diferenças de funcionalidade que o português tem em cada uma delas, sobretudo ao expressar e permitir construir tipos de conhecimento intrínseca e estruturalmente diversos, que Bernstein (1999) designa como estruturas hierárquica e horizontal do conhecimento. Quando optámos pela Física, partimos do princípio de que se trata de uma disciplina da área das ciências exatas, cujos conteúdos pressupõem o uso instrumental e funcional da língua, nomeadamente traduzindo uma forma de questionamento específico, a interrogação do objeto e do fenómeno, e requerendo um discurso despojado, caracterizado pelo rigor, clareza e objectividade. Da leitura do programa da disciplina, destaca-se, no domínio oral e escrito, a formulação de hipóteses, a elaboração de respostas e de perguntas, assim como a redação de relatórios de caráter científico e a apresentação e discussão de propostas de trabalho e de resultados obtidos. Quanto à Filosofia, esta disciplina foi selecionada por pertencer às ciências humanas e sociais, sendo que o português assume aí, tradicionalmente, uma importância incontestada. Por outro lado, o uso da língua, sendo igualmente instrumental e funcional, traduz um outro tipo de questionamento, o questionamento filosófico, que se caracteriza por uma problematização que contempla a subjetividade, a interrogação do mundo e o autoquestionamento do sujeito, sendo por isso considerada, de forma consensual, como a disciplina que ensina a pensar.

Uma vez tomada a decisão de que o nosso estudo seria de tipo correlacional, a escolha do questionário como método de recolha de dados foi uma opção óbvia, pois nos pareceu o instrumento mais apropriado para a operacionalização da investigação, em função das hipóteses e das variáveis que estabelecemos.

Estruturalmente o questionário foi dividido em duas partes, sendo a primeira constituída por uma série de itens relativos à caracterização da amostra, onde incluímos características pessoais e profissionais, e uma segunda parte onde formulámos 40 perguntas, descrevendo as práticas de integração do português. Através das respostas dadas na primeira parte do questionário recolheríamos dados relativos às variáveis independentes: "importância atribuída" e " posição na carreira" e, na segunda parte, obteríamos informação relativa à variável dependente: "práticas de integração".

Os itens que constituíam a I parte foram distribuídos por 5 questões, identificando a disciplina lecionada, o sexo, a idade, a situação profissional e a importância atribuída ao português na respetiva disciplina. Relativamente à II parte do instrumento, atendendo ao principal objetivo do nosso estudo: conhecer as práticas de integração do português como disciplina transversal, procurámos inventariar um largo conjunto descritivo de comportamentos dos docentes no ato de integração do português. Para o efeito, tentámos abranger tanto as práticas que traduzissem as expetativas comuns, do domínio público e mesmo profissional, relativamente a esta temática, como também as atitudes expectáveis ou desejáveis numa classe profissional altamente especializada. Por isso, contemplámos alguns itens que foram

delineados em função de teorias de instrução que preconizam o papel do professor modelador e mediador, em linha com as recomendações fornecidas pelos documentos oficiais, nomeadamente quanto à transversalidade da língua portuguesa [142]. Esta inventariação teve, portanto, subjacente os pressupostos do "saber" e do "saber-fazer" do professor (competências científicas específica e pedagógica), na sua relação com os alunos, no processo de ensino-aprendizagem.

Paralelamente à inventariação das práticas docentes, procurou-se delinear um modelo de análise que permitisse a operacionalização da verificação das hipóteses, tendo presente que estas tratavam de relações entre variáveis. Assim, procedemos à concetualização do nosso construto, partindo do conceito operatório "práticas de integração do português" que, sendo múltiplo, nos levou a decompô-lo em 4 dimensões, tipificando conjuntos de atitudes habituais na ação docente: Ensinar, Corrigir, Assinalar e Avaliar. Atendendo à complexidade de algumas dimensões, procedemos ainda à sua decomposição em componentes, antes de seleccionarmos os indicadores correspondentes a cada uma delas, tendo subdividido a dimensão "Ensinar" em "Ensinar-Explicar" e "Ensinar-Modelar" e a dimensão "Avaliar" em "Avaliar-Auto" e "Avaliar-Hetero", que se decompôs ainda em "Formativa" e "Sumativa". O quadro que se apresenta a seguir (quadro 1) constitui uma síntese do planeamento e construção das variáveis e respetivos indicadores:

Dimensões		Indicadores/Itens
ENSINAR	**Explicar**	**2**. Esclarece os alunos sobre as diferenças entre a (sua) comunicação oral e as regras próprias da escrita?
		4. Sugere o uso de expressões orais corretas e adequadas (a cada situação)?
		13. Apoia os alunos na planificação de trabalhos escritos?
		19. Ensina a tomar notas?
		20. Esclarece a terminologia específica da sua disciplina?
		21. Explica como planificar a redação de um texto?
		32. Explica o vocabulário específico das matérias que lecciona?
		36. Explica antecipadamente o sentido das perguntas a fazer em testes escritos?
	Modelar	**1**. Tem em atenção as diferenças entre a sua comunicação oral nas aulas e a linguagem mais cuidada que utiliza nos testes escritos?
		5. Planifica com os alunos a apresentação oral de trabalhos?
		6. Simula situações de apresentação oral, a título exemplificativo?
		17. Elabora com os alunos planificações-modelo para a realização de trabalhos escritos?
		23. Redige com os alunos respostas a perguntas-tipo, a título exemplificativo?
		26. Para planificação da escrita, treina os seus alunos a selecionar a informação relevante de um texto?
		27. Treina os seus alunos na redação de respostas?
		40. Treina a competência escritural dos seus alunos, solicitando a reformulação e reescrita de textos?
CORRIGIR		**3**. Corrige a expressão oral dos seus alunos?
		9. Reescreve as frases mal construídas?
		12. Introduz a pontuação correta?
		25. Sugere alternativas corretas para o vocabulário desadequado?
		35. Corrige os erros de sintaxe das frases?
		37. Corrige as palavras mal escritas?
		38. Explica aos alunos o significado dos sinais que utiliza na correção de trabalhos escritos?
		39. Emenda os erros ortográficos?
A		**8**. Assinala a falta de pontuação?

[142] p.e, Lei 46/1986, de 14 de Outubro; Dec.Lei 74/2004 de 26 de Março

SINALAR			**10**. Assinala os erros de ortografia?
			11. Chama a atenção para o uso desadequado de expressões/palavras?
			18. Sublinha as frases mal construídas?
			29. Assinala os erros de sintaxe das frases?
			30. Sublinha as palavras mal escritas?
			33. Marca os sinais de pontuação incorretos?
			34. Assinala o vocabulário incorreto/desadequado?
AVALIAR	AUTO		***16**. Consegue sempre ser claro na redacção das questões que apresenta aos seus alunos?*
			28. Verifica previamente a compreensão das indicações dadas nos testes?
			31. É sempre claro na formulação das perguntas?
	HETERO	Formativa	**15**. Certifica-se de que as suas correções foram compreendidas?
			22. Manda reescrever os textos emendados por si?
			24. Solicita a reescrita de frases incorretas?
		Sumativa	**7**. Avalia formalmente a expressão oral dos alunos?
			14. Atribui uma cotação para o uso correto da língua materna?

Quadro 1: dimensões e indicadores

O questionário foi administrado a professores de Física e Filosofia de 12 escolas secundárias da região de Lisboa, tendo-se verificado um retorno de 117 questionários válidos.

1.2.2 Apresentação de resultados

Os gráficos e quadros, que se apresentam a seguir, constituem uma súmula do total da informação recolhida, e foram selecionados de acordo com o que considerámos ser mais significativo, no presente contexto.

Importância atribuída ao português

Os dados recolhidos permitiram confirmar a perceção empírica que é sentida quando, informalmente, se menciona a importância da língua portuguesa no contexto educativo. Havendo alguma diferença, nos resultados desta variável, entre os respondentes de Física e de Filosofia, esta não é contudo muito pronunciada, verificando-se serem tendencialmente superiores os resultados dos docentes de Filosofia.

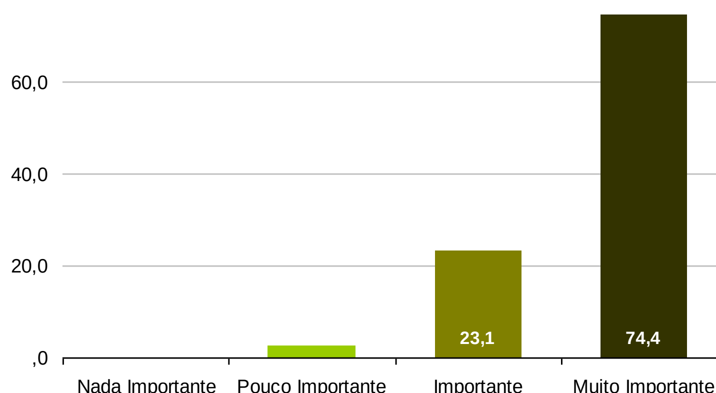


Gráfico 1: Frequências da Importância do português na amostra total

Posição na carreira

Em seguida, apresentam-se os dados relativos às frequências absolutas da variável "importância do português", em função da variável "posição na carreira", gráfico 2.

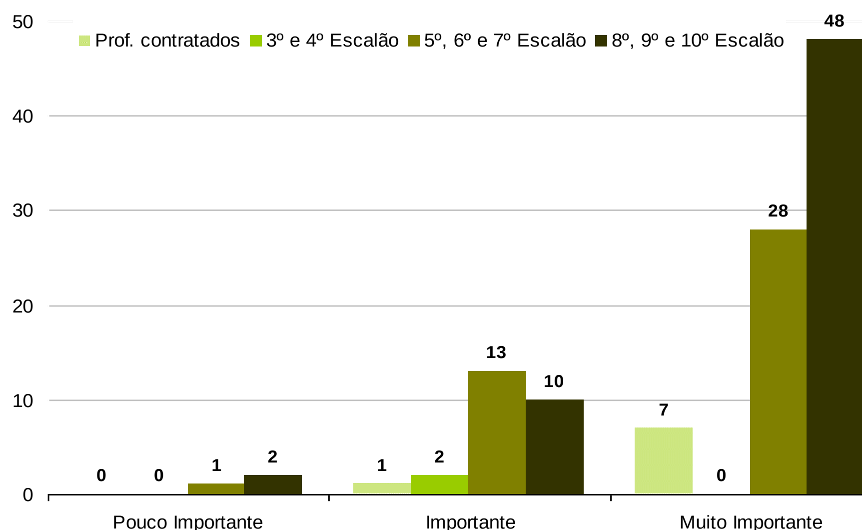


Gráfico 2: Frequências absolutas em função da posição na carreira

Deste gráfico (gráfico 2), ressalta uma vez mais a opção "Muito importante", sinalizando a opinião dos professores em relação ao português nas suas disciplinas, destacando-se os docentes que se encontram no topo da carreira, com 48 ocorrências (42,9%), e os do nível intermédio, 5.º, 6.º e 7.º escalões, com 28 ocorrências (25%).

Práticas de integração do português

As práticas de integração do português como disciplina transversal constituíram a variável dependente do nosso estudo, que foi operacionalizada através da sua sub-divisão em 5 dimensões: Ensinar-Explicar, Ensinar-Modelar, Corrigir, Assinalar e Avaliar.

O próximo gráfico (gráfico 3) indica, em paralelo, as médias das dimensões na Filosofia e na Física, entendendo-se que estas médias se referem à média das opções de sinalização, que oscilavam entre Nunca (posição 1), Às vezes (posição 2), Muitas vezes (posição 3) e Sempre (posição 4). Através deste gráfico podemos aperceber-nos do valor médio da incidência das respostas, em cada dimensão e em cada disciplina.

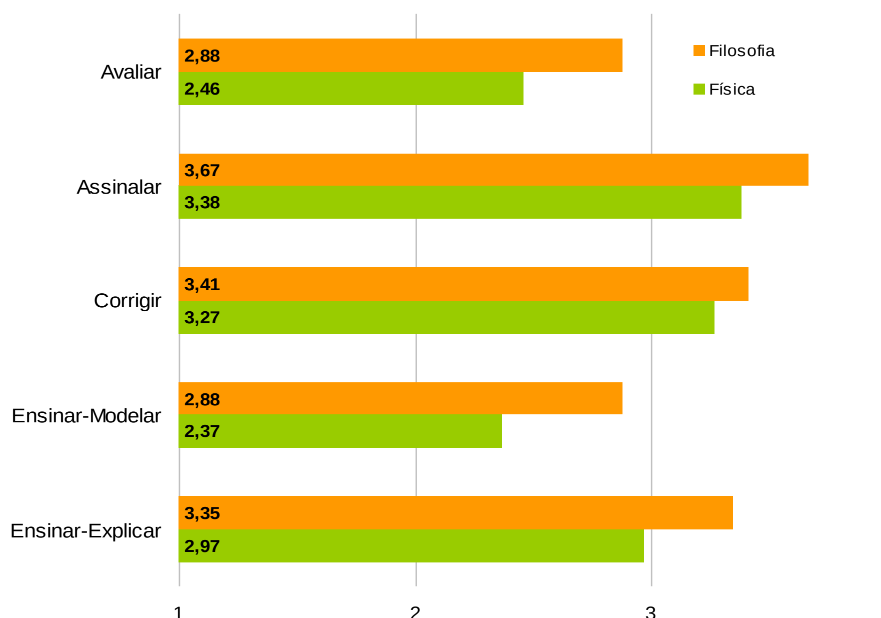


Gráfico 3: Comparação das médias das dimensões por disciplina

Da análise do gráfico 3, é possível constatar que a dimensão Assinalar é a que suscita uma maior intervenção dos professores (valor médio:3,51), remetendo para a sinalização de problemas linguísticos, e que as acções que se prendem com a dimensão Ensinar-Modelar acolhem o menor número das opções dos professores inquiridos (valor médio:2,60). Neste sentido, passaremos a apresentar os quadros comparativos entre as duas disciplinas em estudo, referentes às duas dimensões: Assinalar, (quadro 2 e 3) e Ensinar-Modelar, (quadros 4 e 5) que nos permitem destacar e analisar alguns dados mais expressivos.

Dimensão Assinalar

Professores de Filosofia **Total 51**

		Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total Respostas	Não respostas	%	%	%	%	Média	Desvio Padrão
p.8	Assinala a falta de pontuação?	0	1	15	35	51	0	0,0%	2,0%	29,4%	68,6%	3,67	0,52
p.10	Assinala os erros de ortografia?	0	2	4	44	50	1	0,0%	4,0%	8,0%	88,0%	3,84	0,47
p.11	Chama a atenção para o uso desadequado de expressões/palavras?	0	1	19	31	51	0	0,0%	2,0%	37,3%	60,8%	3,59	0,54
p.18	Sublinha as frases mal construídas?	0	1	15	35	51	0	0,0%	2,0%	29,4%	68,6%	3,67	0,52
p.29	Assinala os erros de sintaxe das frases?	0	4	18	29	51	0	0,0%	7,8%	35,3%	56,9%	3,49	0,64
p.30	Sublinha as palavras mal escritas?	0	1	7	43	51	0	0,0%	2,0%	13,7%	84,3%	3,82	0,43
p.33	Marca os sinais de pontuação incorrectos?	1	5	14	30	50	1	2,0%	10,0%	28,0%	60,0%	3,46	0,76
p.34	Assinala o vocabulário incorrecto/desadequado?	0	1	13	37	51	0	0,0%	2,0%	25,5%	72,5%	3,71	0,50

Quadro 2 - Resultados da dimensão Assinalar na Filosofia

Dimensão Assinalar

Professores de Física **Total 66**

		Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total Respostas	Não respostas	%	%	%	%	Média	Desvio Padrão
p.8	Assinala a falta de pontuação?	1	13	25	27	66	0	1,5%	19,7%	37,9%	40,9%	3,18	0,80
p.10	Assinala os erros de ortografia?	0	2	15	49	66	0	0,0%	3,0%	22,7%	74,2%	3,71	0,52
p.11	Chama a atenção para o uso desadequado de expressões/palavras?	0	6	25	34	65	1	0,0%	9,2%	38,5%	52,3%	3,43	0,66
p.18	Sublinha as frases mal construídas?	0	6	19	41	66	0	0,0%	9,1%	28,8%	62,1%	3,53	0,66
p.29	Assinala os erros de sintaxe das frases?	1	18	23	24	66	0	1,5%	27,3%	34,8%	36,4%	3,06	0,84
p.30	Sublinha as palavras mal escritas?	0	2	19	45	66	0	0,0%	3,0%	28,8%	68,2%	3,65	0,54
p.33	Marca os sinais de pontuação incorrectos?	2	18	27	19	66	0	3,0%	27,3%	40,9%	28,8%	2,95	0,83
p.34	Assinala o vocabulário incorrecto/desadequado?	0	4	27	35	66	0	0,0%	6,1%	40,9%	53,0%	3,47	0,61

Quadro 3 - Resultados da dimensão Assinalar na Física

Relativamente a estes quadros (2 e 3), pode observar-se uma incidência semelhante nas práticas mais e menos frequentes, em que o item p.10, "Assinala os erros ortográficos?", obtém o valor médio mais alto, tanto na Filosofia, 3,84, como na Física, 3,71, e o item p.33, "Marca os sinais de pontuação incorretos?", acolhe os resultados mais baixos, com 3,46, na Filosofia, e 2,95, na Física. Sublinhamos a prevalência de práticas docentes na sinalização do erro ortográfico, patente tanto na Filosofia, como na Física, e, por outro, a constatação de que os professores de Filosofia desenvolvem, neste âmbito, mais práticas de integração do português, comparativamente aos docentes de Física.

Nos quadros seguintes (4 e 5), acentua-se a tendência na diferenciação entre as práticas de cada grupo de professores e uma diminuição da sua frequência, em ambas as disciplinas.

Dimensão Ensinar - Modelar

Professores de Filosofia **Total 51**

		Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total Respostas	Não respostas	%	%	%	%	Média	Desvio Padrão
p.1	Tem em atenção as diferenças entre a sua comunicação oral nas aulas e a linguagem mais cuidada que utiliza nos testes escritos?	1	3	20	26	50	1	2,0%	6,0%	40,0%	52,0%	3,42	0,70
p.5	Planifica com os alunos a apresentação oral de trabalhos?	2	15	22	12	51	0	3,9%	29,4%	43,1%	23,5%	2,86	0,83
p.6	Simula situações de apresentação oral, a título exemplificativo?	6	18	18	8	50	1	12,0%	36,0%	36,0%	16,0%	2,56	0,91
p.17	Elabora com os alunos planificações-modelo para a realização de trabalhos escritos?	3	13	23	10	49	2	6,1%	26,5%	46,9%	20,4%	2,82	0,83
p.23	Redige com os alunos respostas a perguntas-tipo, a título exemplificativo?	2	22	18	9	51	0	3,9%	43,1%	35,3%	17,6%	2,67	0,82
p.26	Para planificação da escrita, treina os seus alunos a seleccionar a informação relevante de um texto?	0	6	31	14	51	0	0,0%	11,8%	60,8%	27,5%	3,16	0,61
p.27	Treina os seus alunos na redacção de respostas?	0	15	27	9	51	0	0,0%	29,4%	52,9%	17,6%	2,88	0,68
p.40	Treina a competência escritural dos seus alunos, solicitando a reformulação e reescrita de textos?	1	20	25	5	51	0	2,0%	39,2%	49,0%	9,8%	2,67	0,68

Quadro 4 - Resultados da dimensão Ensinar-Modelar na Filosofia

Dimensão Ensinar - Modelar

Professores de Física **Total 66**

		Nunca	Às vezes	Muitas vezes	Sempre	Total Respostas	Não respostas	%	%	%	%	Média	Desvio Padrão
p.1	Tem em atenção as diferenças entre a sua comunicação oral nas aulas e a linguagem mais cuidada que utiliza nos testes escritos?	1	6	20	35	62	4	1,6%	9,7%	32,3%	56,5%	3,44	0,74
p.5	Planifica com os alunos a apresentação oral de trabalhos?	8	37	15	4	64	2	12,5%	57,8%	23,4%	6,3%	2,23	0,75
p.6	Simula situações de apresentação oral, a título exemplificativo?	22	34	9	1	66	0	33,3%	51,5%	13,6%	1,5%	1,83	0,71
p.17	Elabora com os alunos planificações-modelo para a realização de trabalhos escritos?	10	32	15	9	66	0	15,2%	48,5%	22,7%	13,6%	2,35	0,90
p.23	Redige com os alunos respostas a perguntas-tipo, a título exemplificativo?	14	25	24	3	66	0	21,2%	37,9%	36,4%	4,5%	2,24	0,84
p.26	Para planificação da escrita, treina os seus alunos a seleccionar a informação relevante de um texto?	6	22	32	5	65	1	9,2%	33,8%	49,2%	7,7%	2,55	0,77
p.27	Treina os seus alunos na redacção de respostas?	10	24	29	3	66	0	15,2%	36,4%	43,9%	4,5%	2,38	0,80
p.40	Treina a competência escritural dos seus alunos, solicitando a reformulação e reescrita de textos?	24	30	7	2	63	3	38,1%	47,6%	11,1%	3,2%	1,79	0,77

delar na Física

Se observarmos as médias para cada item, excetuando o item p.1 (Filosofia=3,42 ; Física=3,44), que traduzia uma modelagem mais passiva, dado que interrogava a atenção do professor sobre o cuidado que tinha na sua comunicação oral, e a sua consciência das diferenças entre a oralidade e a escrita, e o item p.26, (Filosofia=3,16; Física:2,55), apenas na Filosofia, em que se perguntava se para a planificação da escrita os professores treinavam os alunos a seleccionar a informação relevante de um texto, todos os itens recebem médias que se situam nos dígitos 1 e 2.

Especificando esta constatação, sobressaem na Física as médias mais baixas verificadas no item p.40, "Treina a competência escritural dos seus alunos, solicitando a reformulação e reescrita de textos?", com uma média de 1,79, e percentagens muito pronunciadas nas opções negativas, com um total de 85,7%, e o item p.6, "Simula situações de apresentação oral, a título exemplificativo?", com uma média de 1,83, e sinalização de opções negativas com 84,8% de respostas.

Estes mesmos indicadores, na Filosofia, ainda que recebendo valores percentuais positivos na incidência das respostas (p.40= Muitas vezes:49% + Sempre:9,8% = Total:58,8%), (p.6=Muitas vezes:36% + Sempre:16% = Total:52%), correspondem, no conjunto das médias dos itens, aos valores mais baixos, p.6=2,56 e p.40=2,67.

Este paralelo indica que a tendência dos professores de ambas as disciplinas é semelhante, variando apenas a proporção dessa tendência. Pode, assim, inferir-se que o treino da escrita, através da reformulação e reescrita de textos pelos alunos, assim como o desenvolvimento da competência oral, através da exemplificação do desempenho do professor, são práticas pedagógicas que são menos frequentemente implementadas, sendo a situação negativa mais expressiva a dos professores de Física.

Analisando globalmente os dados, verifica-se que os professores de Filosofia implementam mais práticas de integração do português, também pela modelagem, comparativamente aos professores de Física. Contudo, a expressão da frequência destas práticas diminui significativamente, em ambas as disciplinas, evidenciando-se, por parte dos docentes de Física, uma desvinculação em relação ao desenvolvimento das competências orais e escritas dos alunos, nomeadamente ao nível processual.

Análise da correlação das dimensões estudadas e a posição na carreira

A hipótese que formuláramos: "Os professores que desenvolvem mais práticas de integração do português encontram-se nos escalões mais elevados da carreira profissional" não se confirmou, não havendo igualmente dados estatisticamente significativos para inferir o seu contrário. Efetivamente, embora tivesse sido observado que os professores contratados e em início de carreira desenvolviam mais práticas de integração do português, a constituição da amostra, quanto à representatividade e significância, não permitiu analisar a informação obtida em termos de uma correlação negativa significativa.

Análise da correlação entre a Importância atribuída e práticas de Integração

Ao contrário da hipótese anterior, a nossa hipótese de que "os professores que desenvolvem mais práticas de integração do português lhe atribuem um elevado grau de importância" confirmou-se, existindo uma correlação positiva significativa, entre a variável independente, "Importância atribuída", e a variável dependente, "Práticas de integração".

2. Algumas conclusões

Através destes dados, concluímos que os docentes não têm em devida conta a linguagem mais elaborada que caracteriza o código educacional, que é distinta da linguagem do quotidiano, pondo em evidência a falta de ponderação, na comunicação pedagógica, da diversidade sociolinguística dos alunos. Esta ilação torna-se particularmente preocupante, se pensarmos nos jovens cuja socialização se circunscreve a um código restrito, que assim não recebem o apoio de que precisariam para a sua integração escolar.

Foi possível confirmar que os aspetos linguísticos que mais despoletam a acção dos docentes se prendem com o erro ortográfico e sintático, e com o vocabulário específico das suas disciplinas, não tendo sido possível, todavia, identificar estratégias deliberadas de remediação das dificuldades sentidas pelos alunos, nestas áreas.

Por outro lado, fica patente que as competências metodológicas transversais que implicam a língua materna, como saber tomar notas e planificar um texto, não são devidamente valorizadas pelos professores.

Todos estes aspetos surgem mais gravosamente pronunciados nas respostas dadas pelos docentes de Física que, de forma muito expressiva, parece não se considerarem tão responsáveis pela melhoria do domínio da língua materna dos seus alunos como, por exemplo, os professores de Filosofia.

Do conjunto dos indicadores que explicitavam as práticas pedagógicas, os da dimensão Ensinar-Modelar foram os que mais fizeram sobressair o tipo de ensino privilegiado pelos inquiridos. Analisando os resultados, podemos inferir que prevalece o ensino tradicional, baseado numa lógica da transmissão, em que os discursos prescritivo e expositivo predominam, em detrimento de atitudes pedagógicas que pressuponham a interação sociocognitiva e implementem práticas de exemplificação, simulação, treino e modelagem, que permitiriam dar ao aluno referências essenciais para o desenvolvimento de competências metodológicas, metacognitivas e linguísticas. Assim, complementarmente ao reduzido recurso a atividades de modelagem, observa-se que as estratégias de ensino que se fundamentam numa lógica da aquisição, em que o aluno é ativamente envolvido nas tarefas de aprendizagem, são igualmente pouco expressivas, tendo em conta os valores insuficientemente assertivos verificados nos itens que referiam o "treino" e o "fazer com", de determinadas práticas. De facto, se considerarmos que para o envolvimento efetivo do aluno se devem conceber atividades com o objetivo de o colocar perante situações significativas e cognitivamente estimulantes, em que tenha de agir e pensar para aprender, o papel do professor é fundamental.

Concluímos, portanto, que o vaivém entre um aluno cognitivamente ativo e um professor linguisticamente competente e, por isso, habilitado a ser modelador e mediador, procurando formas dinâmicas de operacionalização da transversalidade do português, é uma realidade pouco frequente, dada a baixa expressividade de incidência positiva nos indicadores que tinham subjacente este tipo de postura.

Com o objetivo de demonstrar a plurifuncionalidade da língua materna, em contextos de ensino-aprendizagem, apresentam-se a seguir alguns dispositivos que exemplificam formas da sua integração, em diferentes disciplinas.

2.1 Práticas de transversalidade da língua materna – exemplos das ciências e da filosofia

Tendo apresentado uma série de aspetos que estabelecem a diferença entre a língua da escola e a língua do quotidiano, deve ainda alertar-se para a necessidade de ter presente o confronto de lógicas e diversidade de linguagens, pois será fundamental para compreender a perspetiva do aluno na sua inserção escolar. Para tal, o professor deve tomar consciência da importância de trabalhar a linguagem de uma forma esclarecida, ou seja, usando e fazendo usar a língua de modo informado. Nesta perspetiva, Neil Postman (1979, cit. in Foote, 1981) argumenta que toda a disciplina é a sua linguagem, e que o estudo apropriado de qualquer disciplina deve incluir o modo como a língua é usada para moldar o seu conhecimento. Acrescenta-se ainda que "cada assunto constitui um modo de falar e escrever. Há uma retórica do conhecimento, uma maneira característica de expressar argumentos, provas, especulações, experiências, polémicas e até o humor" (Postman, 1979, cit. in Foote, 1981, p.72).

Neste sentido, Bautier (s/data) adverte que, para promover o domínio da língua, os professores têm de exercitar com os alunos três dimensões: a língua como prática, isto é, meio de dizer e fazer, a língua como sistema linguístico e a língua como maneira de pensar e de construir um universo de referência. Sendo dificilmente dissociáveis, optou-se contudo por distribuir os exemplos que selecionámos pelas três dimensões referidas, de modo a chamar a atenção para as principais características de cada dispositivo.

2.1.1 A língua como prática – meio de dizer e fazer

O desenvolvimento de competências metodológicas na didática das ciências experimentais está na origem das práticas que se apresentam.

No quadro 6 (Vérin, 1988, pág.21), a autora classifica os diferentes tipos de escritos, identificando a sua função e relacionando-os com as aprendizagens metodológicas e metacognitivas que esses escritos possibilitam.

	FUNÇÃO	O QUE PERMITE O ESCRITO	EXEMPLOS DE ESCRITOS
Escritos instrumentais para o próprio	Agir	- Fixar um fim para a acção: hipóteses, resultados esperados postos em correspondência - Planificar a acção tendo em vista esse fim -Prever as observações a recolher	- Guia de trabalhos práticos - Plano experimental - Ficha de observação - Questionário prévio a visita de estudo
	Reter	- Ajudar a memorização, o que permite libertar o espírito para outras atividades - Guardar um registo mais completo, do que sem o suporte escrito - Tornar possível o retorno ao assunto, um controlo *a posteriori*	- Notas de observação - Resultados experimentais (frases, levantamento de medidas) - Notas de leitura - Notas de aulas
	Compreender Explicar-se	- Dar um tempo para reflexão pessoal - Facilitar a discussão e a crítica coletiva - Tornar sinópticas observações e interpretações com origem em fontes diversas - Triar, ordenar, classificar, relacionar para estruturar	- Notas pessoais sobre as suas ideias, as suas interrogações, as suas interpretações - Escritos individuais ou coletivos propondo uma organização, utilizando formas de simbolização (enunciados, quadros, esquemas, listas, diagramas)
Escritos expositivos para os outros	Fazer compreender Explicar aos outros Fazer saber que se sabe	- Formular explicitamente (reduzir o implícito, eliminar o acessório) - Reler para verificar a adequação ao projeto - Tornar a trabalhar uma versão provisória para a melhorar	- Dossier - Relatório de experiências - Relatório de visita de estudo - Síntese sobre uma questão - Resposta a questões

Quadro 6 - Função do escrito numa pedagogia construtivista

Assim, os escritos instrumentais acompanham a atividade do aluno ou do grupo, que procura aprender, e são elaborados para o uso próprio do seu autor. Obedecem a uma lógica da descoberta. Os escritos para agir servem de referência para organizar a ação e regulá-la; os escritos para reter permitem guardar registos, ajudam a procura da exactidão e da sistematização, tornando possível capitalizar o trabalho feito.

No que diz respeito aos escritos expositivos, estes ocupam um lugar à parte, pois são uma reconstrução, feita a partir dos escritos instrumentais, obedecendo todavia a uma lógica diferente. Trata-se de construir um discurso explicativo coerente, onde todos os elementos do raciocínio são explicitados e convincentes para um destinatário. Trata-se, em geral, de textos cujas exigências formais de tipo linguístico são importantes, sendo frequentemente acompanhados de quadros, esquemas e diagramas. A mesma autora salienta que trabalhar por escrito permite a retoma sucessiva do texto, até que se atinja uma versão satisfatória. Este trabalho de reescrita não se limita à textualização, contribui também para tornar mais claras as ideias que se procura exprimir, participando assim numa aprendizagem concetual.

Por outro lado, Garcia-Debanc (1988), paralelamente à variedade de escritos em ciências que se enumerou, refere a diversidade de tipologias textuais utilizadas. Assim, a título exemplificativo, a autora diz que quando os alunos têm de descrever a morfologia de um animal, terão de escrever um texto descritivo, quando narram as etapas das suas metamorfoses, escrevem um texto narrativo, ao identificá-lo com outras espécies animais, terão que argumentar (texto argumentativo), e podem igualmente ter que prescrever uma série de operações a realizar para montar uma experiência (texto prescritivo). Finalmente, se houver necessidade de explicar o funcionamento de determinado mecanismo, terão que produzir um texto explicativo.

2.1.2 A língua como sistema linguístico

De acordo com o enunciado por Garcia-Debanc, Vohlgemuth, Ramos e Sousa (2002), professoras dos cursos integrados no Luxemburgo, em que há que juntar estrategicamente os processos de ensino-aprendizagem das ciências e da língua materna, dão testemunho de uma unidade didática em que uniram na mesma aula saberes da disciplina de ciências e da disciplina de língua materna, concluindo que, longe de entrar em conflito, os saberes em questão se sustentam uns aos outros.

Exemplificando a exploração linguística de um texto científico, as autoras levam os alunos a realizar uma experiência, seguindo o método experimental, com vista a chegar a conclusões sobre as consequências nefastas do consumo do tabaco sobre o sistema respiratório.

Nos quadros seguintes (7, 8 e 9), estão patentes as tipologias textuais e os conteúdos linguísticos trabalhados.

<u>Caracterização do texto</u>

1ª parte: protocolo de experiência - fase de receção

Texto prescritivo [Por parte do professor]

Apresentação tipográfica do texto	Critérios relativos à enunciação	Critérios relativos à gramática textual	Ferramentas morfo-sintáticas
Título revelador do tema em estudo Subtítulo revelador: • interrogação à qual se tenta responder com a experiência 2 partes bem distintas: • material • procedimento	O autor guia o leitor-realizador na execução da tarefa, unicamente através do texto. O texto não é muito pessoal, mas o autor está preocupado com o êxito do leitor	<u>Material:</u> • Sintagmas nominais quantificados <u>Procedimento:</u> • Frases simples e curtas • A organização do texto segue a ordem cronológica • Verbos no imperativo • Vocabulário específico	• Expressão da quantidade • Concordâncias em género e número dos substantivos • Verbos da 1ª e da 2ª conjugação na 2ª pessoa do singular no presente do imperativo

Quadro7 - Texto prescritivo

2ª parte: Questões - fase de produção

<u>TRABALHO INDIVIDUAL</u>

1º - Texto descritivo [Por parte dos alunos]

Critérios relativos à enunciação	Critérios relativos à gramática textual	Ferramentas morfossintácticas
O autor descreve um conjunto de objetos para um	• Frases simples • Sistema dos tempos: presente	• Conjugação na 3.ª pessoa do singular e do plural no presente do indicativo

leitor que desconhece a situação	do indicativo • Presença de adjectivos qualificativos	• Concordância em género e número entre o adjectivo qualificativo e o substantivo (casos particulares)

Quadro 8 - Texto descritivo

2º - Texto explicativo [Por parte dos alunos]

Critérios relativos à enunciação	Critérios relativos à gramática textual	Ferramentas morfo-sintacticas
O autor explica de maneira objetiva, clara e concisa os factos reais. O texto é impessoal.	• Frases complexas • Conectores de causa e/ou de consequência • Sistema dos tempos: presente do indicativo ou tempos do passado: pretérito perfeito e imperfeito	• Os conectores e a sua construção específica, concordância dos tempos e modos verbais (ex. por causa de + substantivo ou verbo no infinitivo; porque + proposição no indicativo,...) • Conjugação no presente do indicativo ou no pretérito imperfeito e perfeito simples

Quadro 9 - Texto explicativo

2.1.3 A língua como maneira de pensar e de construir um universo de referência

Segundo Bautier (1998), se quisermos compreender e intervir na diferenciação 'socio-langagière' na escola, teremos que distinguir os usos da língua das formas linguísticas (léxico e sintaxe) e centrar a abordagem da questão, preferencialmente, nas diferenças no uso da linguagem. Para Bautier, a concentração, durante dezenas de anos, nas formas linguísticas utilizadas, única face visível da linguagem verbal, levou a que se desviasse o objeto do domínio da língua dos seus verdadeiros desafios cognitivos e sociais. Para que o domínio da língua seja efetivo e eficaz, designadamente na promoção do sucesso escolar, ter-se-ia que desenvolver um oral e um escrito reflexivos, permitindo nas aulas a deliberação, o questionamento, a apresentação de representações do mundo e dos saberes para, em seguida, trabalhar e discutir essas representações, esses questionamentos para os modificar.

No domínio da oralidade, Stalder-Jordan (2000), tendo desenvolvido uma experiência pedagógica implementando a discussão filosófica no ensino básico, reportando-se a Bruner, diz que a curiosidade intelectual é uma motivação suficiente para os alunos, desde que se lhes proporcione a ocasião de pensar por eles próprios. Para tanto, destaca-se a interação verbal, pois esta desempenha, neste âmbito, um papel chave. Segundo a autora, é preciso encorajar os alunos a discutir, ouvir os argumentos dos outros, confrontar as ideias para conseguir exprimir e descrever o pensamento, constituindo-se a língua em mediadora desta dinâmica, em instrumento para aceder ao pensamento abstracto.

Neste contexto, Raffin (2002), dando conta de práticas no ensino da Filosofia no secundário apresenta um conjunto de atividades de que destacamos a que nos parece mais sugestiva, em termos da integração da língua materna no debate filosófico. Considerando-se que a oralidade, embora demasiado negligenciada, pode fornecer uma mediação decisiva para a escrita, em particular para a dissertação, Nicole Grataloup apresenta duas modalidades de debate, que designa como "o processo" e "o colóquio dos filósofos". Neste último formato, os alunos são divididos em pequenos grupos, recebendo, cada um, um texto de um autor. Todos os textos tratam do mesmo tema, mas apresentam teses diferentes e mesmo contraditórias. Numa fase preparatória, os grupos realizam um trabalho prévio sobre o seu texto e conhecem também todos os outros textos dos outros grupos. Durante o colóquio, cada aluno assume o papel do seu filósofo, defendendo a sua tese, argumentando e contestando os fundamentos das outras teses. O segundo formato, designado como "o processo", inspira-se no processo de Antígona.

Considerações finais

Quer pelo enquadramento teórico realizado, quer na base dos resultados do estudo, e sugestões de transversalidade apresentadas, reiteramos a necessidade de que, para a implementação dos novos Programas do Português, e sobretudo para o cumprimento das Metas de Aprendizagem, a partilha de responsabilidades na melhoria do desempenho linguístico dos alunos é fundamental. Para isso, cremos

ser essencial a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes, com o objetivo de articular estratégias, em que confluam os conhecimentos específicos de cada área disciplinar e o conhecimento da língua materna. Tais procedimentos, ao invés de diminuir a área de competência atribuída ao professor de Português, conferir-lhe-iam, efetivamente, uma responsabilidade acrescida, mas partilhada com os docentes das outras disciplinas, no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicacionais dos alunos.

Referências bibliográficas

BAUTIER, E. (1998). Maîtriser la langue, oui mais pourquoi (en) faire ? *X.Y.Zep-Bulletin du centre Alain Savary*, *2*, pp.3-5 [Em linha]. Disponível em: http://centre-alain-savary.inrp.fr/CAS/publications/xyzep/xyzep-1997-1999/publications/xyzep/xyzep-1997-1999/xyzep2.pdf [Consultado em 12/09/2008].

BAUTIER, E. (2000). Pratiques langagières, production d'écrits et construction du sujet. *Les cahiers Innover & Réussir*, *1*, pp.6-9 Disponível em:http ://www.crdp.ac-creteil.fr/scripts/librairie/index_edition.php ?collect=innover

BAUTIER, E. (2007). Des pratiques ordinaires qui creusent les inégalités. *Cahiers pédagogiques*, *453*, pp.14-16

BAUTIER, E. (s/data). Lire et écrire pour penser et apprendre-Lecture, écriture, maîtrise du langage [Em linha]. Disponível em: http ://www.inrp.fr/zep2/partheme/textes/lec/bautier.html#Parler_et_écrire_pour_apprendre,_c'est apprendre à parler et à écrire [Consultado em 18/05/2009].

BERNSTEIN, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, *20* (2), pp.157-173.

DAMAS, J.(2002). A relação pedagógica sob o signo da comunicação diferenciada. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Eds.), *Globalização e Desenvolvimento Profissional do Professor* (pp.241-249). Lisboa: CIED-ESELX

DOMINGOS, A.M., Barradas, H., Rainha, H., Neves, I.P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FONSECA, F.I. (1994). Gramática e pragmática – estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português. Porto: Porto Editora.

FOOTE, W. (1981).Teachers in all disciplines should teach writing [Em linha]. Disponível em:http://compile.org/archives/fforum/fforum2(2)files/fforum2(2)Foote.pdf [Consultado em 26/03/2009].

GARCIA-DEBANC, C. (1988). Propositions pour une didactique du texte explicatif. *Aster*, *6*, pp.129-163 [Em linha]. Disponível em: http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/aster/RA006.pdf [Consultado em 8/09/2008].

GIL, J.J. (1993). *Rendimiento escolar y uso linguistico*. Dissertação de doutoramento, Departamento de didactica, organizacion y metodos de investigacion, Facultad de educacion, Universidad de Salamanca.

MORAIS, A.M., NEVES, I.P. (2007). A Teoria de Basil Bernstein [Em linha]. Disponível em:http://essa.fc.ul.pt/tbernstein_texto.htm#A_TEORIA [Consultado em 26/01/2009].

NIZA, I. (1994). Transversalidade da língua materna. Cadernos APP, 22 e 23.

RAFFIN, F. (2002). Les pratiques dans l'enseignement de la philosophie en terminale [Em linha]. Disponível em: http://www.appep.net/articles_confs/raffin01.pdf [Consultado em 12/02/2009].

STALDER-JORDAN, R. (2000). La discussion philosophique à l'école élémentaire [Em linha].Disponível em: http://pratiquesphilo.free.fr/contribu/stalder/stalder.rtf [Consultado em 25/04/2009].

VERIN, A. (1988). Apprendre à écrire pour apprendre les sciences. *Aster*, *6*, pp.15-46 [Em linha]. Disponível em:http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/aster/RA006.pdf [Consultado em 8/09/2008].

VOHLGEMUTH, L., RAMOS, M., SOUSA, O. (2002). Transversalidade das aquisições linguísticas. In A. Bárrios & J. Ribeiro (Eds.), *Globalização e desenvolvimento profissional do professor* (pp.429-441). Lisboa: CIED-ESELX

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Classes de palavras: autonomia linguística e ensino. Contributos para a caracterização linguística e a abordagem pedagógica do Nome

Celda Morgado Choupina[143]
José António Costa[144]

Introdução

As classes de palavras são consideradas, atualmente, um domínio autónomo no âmbito da Terminologia Linguística e dos novos Programas de Português do Ensino Básico, mas nem sempre assim foram apresentadas nos documentos oficiais, surgindo na dependência de outras áreas. A importância de considerar diferentes informações linguísticas na caracterização das partes do discurso está na origem dessa autonomização. A tomada de consciência, pelos professores, desta mudança de perspetiva revela-se fundamental no âmbito do ensino da língua, de modo a existir uma seleção adequada dos conteúdos a trabalhar e das atividades pedagógicas a propor em sala de aula. Procuraremos, assim, apresentar, num primeiro momento, o modo como as classes de palavras têm sido tratadas nos documentos oficiais, para, de seguida, arrolarmos um conjunto de argumentos a favor da sua individualização, tal qual é consagrada no Dicionário Terminológico (2008). Esses argumentos percorrem a investigação teórica sobre o assunto e refletem-se na caracterização de várias classes, de que assumiremos, num terceiro momento, o Nome como exemplo. Após termos enunciado um conjunto de contributos para a caracterização linguística desta classe, proporemos atividades a desenvolver em sala de aula, em diferentes níveis de ensino, de forma a trabalhar significativamente os conteúdos, dentro de uma perspetiva que concebe o funcionamento da língua como algo modular e que permite assumir o texto como elemento central – embora não exclusivo – de análise e tratamento.

1. As classes de palavras nos documentos oficiais

Na *Nomenclatura Gramatical Portuguesa* de 1967, o domínio das classes de palavras integra-se na morfologia, que, a par do domínio sintaxe, forma a primeira parte deste documento. As classes de palavras são apresentadas na terceira secção daquele domínio, mostrando-se então organizadas segundo parâmetros morfológicos. São ainda critérios morfológicos como palavra variável e palavra invariável que pautam a organização do domínio classes de palavras em 2004, na Portaria que anuncia a TLEBS e se apresenta como o primeiro projeto, embora este se apresente já como domínio autónomo (B.3.). Três anos mais tarde, com a Revisão da TLEBS de 2007 (segundo projeto), há uma reestruturação deste recente domínio, agora estruturado segundo a noção de "classe de palavras" – classe aberta de palavras e classe fechada de palavras. As noções de palavra variável e palavra invariável, que desde 67 permitiam agrupar as diferentes classes, foram associadas unicamente à morfologia. No terceiro e último projeto da revisão da terminologia gramatical portuguesa, com o Dicionário Terminológico *online* de 2008, as classes de palavras permanecem um domínio autónomo (B.3.) e com a mesma organização que apresentavam no 2.º projeto. Esta organização subjaz, igualmente, aos novos Programas de Português para os Ensinos Básico e Secundário, homologados em Março de 2009 e cuja aplicação será concretizada a partir do ano letivo de 2011/2012.

2. As classes de palavras: argumentos para a autonomia

No Dicionário Terminológico (2008), pode ler-se que as classes são "um conjunto das palavras que, por partilharem características morfológicas, sintácticas e/ou semânticas, podem ser agrupadas numa mesma categoria". Este documento dá conta, assim, da evolução verificada ao nível da investigação teórica, que a seguir apresentaremos, e reflete, igualmente, o afastamento de uma perspetiva tradicional que colocava as partes do discurso numa relação quase privativa com a morfologia: "As classes de palavras não podem ser estabelecidas apenas com base em critérios morfológicos, uma vez que há classes que não se distinguem morfologicamente, como por exemplo as preposições e as conjunções" (DT, 2008).

Vários autores têm sustentado esta transversalidade do funcionamento das classes de palavras, que acaba por *desembocar* na definição acima exposta. Evanildo Bechara advoga a existência de uma relação entre os

[143] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
[144] Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

itens lexicais que "(…) junta palavras de natureza e funcionalidade bem diferentes com base em critérios categoriais, morfológicos e sintáticos misturados. E o elemento que as diferencia são os diversos significados que lhes são próprios" (Bechara, 1999: 109). Além desses significados genéricos, na designação de Mário Vilela, "exige-se também uma caracterização formal" (Vilela, 1999: 55), de tal modo que as categorias gramaticais deverão ser classificadas de acordo com critérios "de natureza semântica, morfológica e sintáctica" (Vilela, 1999: 56), sendo "o melhor critério (…) o que combina os aspectos sintácticos com os formais e semânticos" (Vilela, 1999: 59).

O que está aqui em causa é não propriamente privilegiar uma ou outra área de investigação, mas demonstrar como a combinação de informações recolhidas nos diferentes domínios pode ser útil a uma caracterização mais adequada, na perspetiva do que defendem Celda Choupina *et alii*: "A prova deste esbater de fronteiras é a própria noção de classe de palavras. Basta mostrar que a definição de uma classe de palavras como a do verbo não é feita exclusivamente por referência a uma ou outra área da gramática, mas a várias" (Choupina, Guedes e Brito, 2010).

A estas questões junta-se uma outra, que se prende com o modo como as classes funcionam em contexto, ou seja, nos textos e nos discursos em que se projectam e se atualizam. A Linguística Textual trouxe um contributo relevante para se perceber como se reorienta as caracterizações tradicionais quando se considera o uso, uma vez que há novas categorias que emergem:

> *La tache de la linguistique textuelle est de définir les grandes catégories de marques qui permettent d'établir ces connexions qui ouvrent ou ferment des segments textuels plus ou moins longs. Ces marques ne recoupent que partiellement les catégories morpho-syntaxiques définies dans le cadre de la linguistique de la langue* (Adam, 2005: 37).

Jean-Michel Adam traz, assim, à colação um outro nível de análise – o plano textual e discursivo – que condiciona a leitura que podemos desenvolver do comportamento linguístico dos vários itens lexicais, como adiante procuraremos demonstrar.

Existem, então, vários critérios que subjazem ao modo como se agrupam as palavras em classes, pelo que a sua abordagem em contexto pedagógico será mais produtiva se se considerarem informações de natureza morfológica, sintática e semântica, bem como pragmática e discursiva. Esta combinação de dados será ilustrada nos dois pontos seguintes, a partir dos contributos de várias áreas da Linguística para a caracterização do Nome e da apresentação de atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula para trabalhar explícita e sistematicamente alguns desses aspetos.

3. O Nome: contributos para uma caracterização linguística

3.1 Características gerais

Os aspetos morfológicos são aqueles que há mais tempo surgem associados à caracterização do Nome[145], como atesta a *Nomenclatura Gramatical* de 1967 acima apresentada. Assim, sabemos que, tipicamente, o Nome flexiona em número, propriedade que caracteriza, como veremos, os nomes comuns, mas não os próprios, que têm uma referência rígida, e os nomes contáveis.

A investigação mostra, contudo, que outras características dos nomes decorrem de critérios morfológicos, sintáticos e lexicais, designadamente a sua variação em género e em grau[146]. São, igualmente, aspetos sintáticos que permitem a identificação de mais propriedades típicas desta classe. A noção de distribuição[147], ou seja, "a soma dos contextos sintácticos em que cada palavra ocorre num *corpus* representativo" (Duarte e Brito, 1996: 255) contribui para verificar que o Nome é núcleo do Grupo Nominal; pode combinar-se com outras classes, como adjetivos e determinantes; desempenha, enquanto

[145] A caracterização que desenvolveremos terá como referência quer ocorrências tipificadas dos itens lexicais, quer o seu aparecimento num texto particular. Neste último caso, será indicada a fonte bibliográfica.

[146] Alina Villalva (2003) defende que apenas no número se fala em flexão, porque apenas nesta categoria se trata de um procedimento sistemático e obrigatório. No género, por seu turno, existe variação, marcada através de vários processos: derivação (*rei/rainha; imperatriz/imperador*); composição (corvomacho/ corvo-fêmea); processos lexicais (*homem/mulher*); processos sintáticos (*a/o artista*); além do contraste de índices temáticos *-o/-a* apenas em alguns nomes de seres animados (*gato/gata*) e nos adjectivos biformes. Também ao nível do grau se observa o mesmo tipo de processos: lexicais (*bom/melhor*), sintáticos (*mais interessante do que*) e derivacionais (*urgentíssimo*).

[147] Inês Duarte e Ana Maria Brito (1996) sustentam que há critérios distribucionais que permitem caracterizar as classes de palavras: os elementos da mesma classe não são concatenáveis, são substituíveis por elementos da mesma classe e a sua posição na frase permite resolver ambiguidades criadas pela homonímia de certos termos.

elemento integrante do Grupo Nominal, uma função sintática na frase; e pode selecionar complementos. O texto *Palácios, cãezinhos e palacetes!*, de Margarida Fonseca Santos, permite ilustrar alguns destes aspetos linguísticos: a variação em género e grau (*cãozinho* e *cadelita*); o Nome como núcleo do GN (*um **velhote** de bigodinho tolo* – com a particularidade de *velhote* ser uma recategorização a partir do adjetivo *velho*, com modificação morfológica); e a combinação do Nome com outras classes, destacando a eventual alteração semântico-pragmática decorrente da anteposição ou da posposição do outro elemento. Compare-se, por exemplo, *verdadeiro palácio*, expressão que figura no texto, com *palácio verdadeiro*.

> *Era uma vez um palacete que tinha um sonho: crescer e vir a ser um palácio!*
> *Veio a perceber-se que este sonho era impossível de realizar, pois quem o tinha mandado construir não passava de um velhote de bigodinho tolo que em tempos fora um ricaço e de quem se perdera o rasto.*
> *O palacete vivia um verdadeiro dramalhão – queria tanto dar nas vistas!*
> *Foi então que surgiu um cãozinho, de pata rápida e namorada dengosa, que, ao olhar para o palacete, exclamou:*
> *– É aqui que vamos viver! Olha-me lá para este casarão!*
> *A cadelita suspirou, comovida, e o cãozinho, animado com aquela reacção, fez-se logo amigalhaço do canzarrão de guarda do palacete. Juntos empurraram o portão, e lá entrou o casal. Para a boda foi convidada toda a matilha, e diz quem foi lá que foi uma festança!*
> *E nunca mais se ouviu o palacete no seu queixume – sentia-se um verdadeiro palácio!*
> **in Margarida Fonseca Santos, *Chamem-lhes nomes***

A caracterização semântica é aquela que, embora nem sempre nos termos mais apropriados, figura normalmente como ponto de partida para o ensino do Nome no 1.º ciclo[148]. Inês Duarte e Fátima Oliveira sustentam que os elementos desta classe se definem semanticamente por ter "um potencial de referência, isto é, por serem, em geral, utilizados numa situação concreta de comunicação, com uma função designatória ou de nomeação" (Duarte e Oliveira, 2003: 210).

Estão, assim, em causa a este nível os aspetos que permitem relacionar os nomes com o mundo, ou mundos, a que se referem. Nesta perspetiva, o Nome designa entidades, individuais ou não, e com graus de abstração diversos.

(1) a) "Acho *uma ideia* maravilhosa. Talvez *o sonho* seja *a realidade*. Ou a realidade o sonho." (in *À beira do lago dos encantos*)

b) Acho *a ideia do João* maravilhosa. Talvez *o sonho de ontem* seja realidade.

(2) "Primeiro acordaram as *árvores*, depois os *galos*, depois os *pássaros*, depois as *flores*, depois os *coelhos*, depois os *veados* e as *raposas*." (in *A fada Oriana*).

Os nomes de (1a) – *ideia*, *sonho* e *realidade* – expressam um maior grau de abstração do que as expressões nominais de (1b), *a ideia do João* e *o sonho de ontem*.

Por sua vez, em (2), esse grau diminui ainda mais. É esta possibilidade de variabilidade em grau de abstração que conduziu ao abandono da dicotomia abstrato/concreto que, durante vários anos, marcou o ensino desta categoria gramatical. Esta constatação resulta, igualmente, dos novos caminhos desenhados pela análise semântica, que abandonou uma perspetiva tradicional de semântica lexical em favor de uma dimensão composicional, que evidencia vantagens do ponto de vista da leitura e sistematização dos vários fenómenos linguísticos.

No plano da frase, encontram-se, assim, outras propriedades dos Nomes: podem desempenhar diferentes funções temáticas e selecionar argumentos. O texto de Margarida Fonseca Santos apresentado anteriormente permite ilustrar estas informações. Em *"O palacete vivia um verdadeiro dramalhão"* e *"…lá entrou o casal"*, *o palacete* e *o casal* desempenham a mesma função sintática (sujeito), mas diferentes funções temáticas: *experienciador* no primeiro caso e *agente* no segundo. Por outro lado, em "amigalhaço do canzarrão de guarda", podemos verificar que o nome *amigalhaço* tem como argumento *do canzarrão de guarda*, porque se trata de um nome com dois argumentos, ou seja, com dois lugares vazios que devem ser preenchidos linguisticamente; o outro argumento traduz-se na expressão *o cãozinho*.

Finalmente, do ponto de vista textual, importa compreender os valores que os nomes assumem na projeção dos textos em que ocorrem. Assim, permitem introduzir referentes/personagens e também

[148] A propósito desta primazia semântica, veja-se o que diz, por exemplo, Mário Vilela: "Para efeitos pedagógicos, o ponto de partida semântico parece ser o mais proveitoso, uma vez que os níveis comunicativos são, numa primeira abordagem, de difícil acesso"(Vilela, 1999: 60).

efetuar retomas anafóricas. Repare-se, novamente no texto *Palácios, cãezinhos e palacetes!*, que a cadeia referencial de *palacete* inclui *casarão* e *(verdadeiro) palácio*, o que é essencial para a compreensão do texto e apenas funciona neste texto concreto, porquanto as retomas são específicas do contexto em que ocorrem e podem verificar-se de modo diverso em outras situações enunciativas. Também a expressão *o casal* retoma *o cãozinho* e *a cadelita*, que, adiante, são holonimicamente referenciados através de outro nome coletivo: *matilha.*

3.2 Nomes próprios vs nomes comuns

No Dicionário Terminológico *online*, define-se um nome próprio como um "Nome que designa um referente fixo e único num dado contexto discursivo, pelo que é completamente determinado (i-ii), não admitindo complementos ou modificadores restritivos (iii-iv) ou variação em número (v-vi)." (DT, B.3.1.)

(i) Portugal é bonito.

(ii) O João ganhou um prémio.

(iii) *Portugal que visitámos é bonito.

(iv) *O João inteligente ganhou um prémio.

(v) *Portugais são bonitos.

(vi) *Os Joães ganharam um prémio.

O ser completamente determinado indica que identificam de maneira única e sempre aquela entidade, como *Portugal e o João* em (i) e (ii) respetivamente. Assim, "um nome próprio é sempre um designador de um único objeto identificado pertencente à classe dos objetos do universo de referência relativo a um dado discurso." (Duarte e Oliveira (2003: 213).

Os nomes próprios distinguem-se dos nomes comuns por diversas propriedades.

Um dos parâmetros a considerar é a flexão em número. Um nome próprio, por ser um designador rígido ou fixo (Duarte e Oliveira, 2003: 214), não admite a flexão em número. Vejamos os exemplos:

(3) a) *Os Pirenéus* são uma cordilheira no sudoeste da Europa.

b) *O *Pirenéu* é uma cordilheira no sudoeste da Europa.

c) O pireneu mora nos Pirenéus.

(4) a) Na manhã seguinte, *Sofia* foi com a turma da escola visitar o Convento de Cristo. (Convento de Cristo, 2007:10)

b) *Na manhã seguinte, *Sofias* foram com a turma da escola visitar o Convento de Cristo.

c) *Na manhã seguinte, Sofia foi com a turma da escola visitar os *Conventos de Cristo.*

Como (3b) e (4b e c) mostram, nomes próprios singulares não podem ocorrer no plural e nomes próprios plurais não podem ocorrer no singular. Assim, *Os Pirenéus* é um nome próprio plural que, quando colocado no singular, cria agramaticalidade (3b) ou recategoriza (3c), passando de nome próprio *Os Pirenéus* para nome comum – o *pireneu*, sendo um gentílico. A recategorização permite que as palavras transitem de uma classe para outra e tal é sentido por diversos autores, como Margarida Fonseca Santos em *Chamem-lhes nomes!*, como os excertos seguintes mostram:

(5) "Uns são nomes próprios e querem ser nomes comuns, outros são comuns e querem ser próprios, uma canseira!" (Margarida Fonseca Santos, 2009:24)

(6) "Parece que a clara do ovo, farta de andar distribuída por todos os ovos que proliferam por aí, fugiu e tornou-se no nome de uma miúda toda gira, a Clara." (Margarida Fonseca Santos, 2009:24)

(7) "A dona Rosa e as rosas;

O senhor Pinheiro e os pinheiros;

O senhor Coelho e os coelhos;

A Susana Pintassilgo e os pintassilgos…" (Margarida Fonseca Santos, 2009:24)

Quando um nome próprio singular ocorre no plural deixa de funcionar como nome próprio e passa a pertencer à classe dos comuns (8b)):

(8) a) "A *Primavera* é a estação das flores." (Maria Alberta Meneres, 2000: 10)

b) O João fez cinco P*rimaveras*.

(9) As *Sofias* também foram com a turma da escola visitar o Convento de Cristo.

(10) Ele até tem *Picassos* na sua colecção particular!" (Duarte e Oliveira 2003: 215)

Neste conjunto de frases, os nomes próprios *Sofia* e *Picasso* passam a pertencer à classe dos nomes comuns porque um conjunto de indivíduos, que é uma parte de um todo, passa a ser designado pelo termo em questão, no plural (Duarte e Oliveira, 2003:215).

A impossibilidade de aceitação da variação em número não se verifica na classe dos nomes comuns, tal como os exemplos (11) e (12) ilustram:

(11) a) "O cozinheiro deitou-lhe a mão, pondo fim à cantoria." (Luísa Ducla Soares, *O meio galo*)
b) Os cozinheiros deitaram-lhe a mão, pondo fim à cantoria.
(12) a) O rei do Sião tem *um palácio* com *um telhado de oiro* e na China há *torres de porcelana* – disse uma andorinha.
b) O rei do Sião tem *dois palácios* com *uns telhados* de oiro e na China há uma torre de porcelana – disseram *umas andorinhas*.

Outra das propriedades que distingue nomes próprios de nomes comuns é a ocorrência com complementos e modificadores. Um nome próprio é sempre um designador de um só objeto identificado, pelo que é totalmente determinado, não admitindo complementos nem modificadores de valor restritivo (cf. DT *on line*), como se vê nos exemplos seguintes:

(13) a) "O rei *Eolo*, furioso com a desobediência deles, não os quis receber, nem sequer ver." (*Ulisses*)

b) *O rei *Eolo furioso*…

(14) a) "Os gregos libertaram *Helena*, a rainha grega de deleza célebre, e Ulisses ficou a ser conhecido como «o destruidor de Tróia», pois graças à sua astúcia é que foi possível tal vitória." (*Ulisses*)

b) *Os gregos libertaram *Helena grega*…

Contrariamente ao que acontece com os nomes comuns, que podem ser modificados, admitindo tanto modificadores restritivos como complementos, como em *tendas de dez anos* e *As mãos do Fantoche Tacto*.

(15) "E levantaram as suas tendas de dez anos, cavalos verdadeiros, tudo." (Ulisses)

(16) "As mãos do Fantoche Tacto batem palmas." (À beira do lago dos encantos)

Os nomes próprios tipicamente não têm determinante, dado que pertencem à memória coletiva, como *Ulisses* e *Oriana* em (17) e (18).

(17) "*Ulisses* vivia numa ilha grega que se chamava Ítaca, muito feliz com sua mulher Penélope e seu filho ainda muito pequenino, Telémaco." (*Ulisses*)

(18) "Oriana espreitou pela janela que não tinha vidro." (*A fada Oriana*)

No entanto, aqueles nomes próprios que não pertencem à memória histórico-cultural coletiva ocorrem mais frequentemente em construções com determinante artigo definido (19).

(19) O João ganhou um prémio.

Ao nível textual, a primeira referência a uma personagem ocorre, normalmente, sem artigo, e as ocorrências posteriores podem dar-se com artigo, uma vez que estamos perante a retoma anafórica de um referente já apresentado discursivamente, como em (20).

(20) "Chamava-se *Polifemo* e tinha um mau génio horrível." (...) É verdade que *o Polifemo* depois arrependia-se, mas o mal já estava feito." (*Ulisses*)

Os nomes comuns tipicamente correm com determinante:

(21) a) "E lá se foram todos embora para *as suas* cavernas longe" (*Ulisses*)

b) E lá se foram todos embora para *as /aquelas/umas* cavernas longe.

Finalmente, um nome próprio não pode surgir em posição predicativa. Se houver essa ocorrência, o nome recategoriza e passa a nome comum, (22). Os nomes comuns podem ocorrer em posição predicativa (23).

(22) O Manuel é o *Ulisses* da turma.

(23) Esta é a mesa do professor.

Em conclusão, os nomes comuns não têm referência rígida, apenas têm significado quando em contexto (pelo menos num contexto). No Dicionário Terminológico *online*, define-se um nome comum como um "Nome que não designa necessariamente um referente único, pelo que não é completamente determinado, admitindo complementos ou modificadores restritivos e pluralização." (B.3.1.)

3.3 Nomes contáveis vs não-contáveis

Os nomes contáveis são definidos no DT *online* como os nomes que "se aplicam a objectos ou referentes que podem ser diferenciados como partes singulares ou partes plurais de um conjunto". Neste sentido, estamos a identificar nomes que podem ocorrer em construções de enumeração (24) e onde a forma de plural marca uma oposição quantitativa (25).

(24) Um [aluno] estudou muito, dois [alunos] faltaram e muitos quiseram mudar

a data do teste. (DT, B.3.1.)

(25) Um aluno / dois alunos / muitos alunos. (DT, B.3.1.)

Na mesma fonte, os nomes não-contáveis são definidos como nomes que "se aplicam a conjuntos de objectos ou entidades em que não é possível distinguir partes singulares de partes plurais, conforme exemplos (i) a (iii). Por esta razão, estes nomes não ocorrem, tipicamente, em construções de enumeração (iv) nem co-ocorrem com alguns quantificadores e determinantes (v). As construções de plural dos nomes nãocontáveis não designam uma oposição quantitativa, mas sim qualitativa (vi), excepto quando se faz uma contagem relativa a contadores não explícitos (vii).

(i) A [farinha] é um ingrediente essencial dos bolos.

(ii) Essa peça de [bronze] devia estar no museu.

(iii) A [educação] é essencial para a democracia.

(iv) *Uma educação, duas educações,

(v) *Certas / várias educações, ...

(vi) Há várias farinhas no mercado. (= existem várias qualidades de farinha no mercado).

(vii) Comprei dois sumos. (= comprei dois (pacotes de) sumo)." (DT, B.3.1.)

Do ponto de vista semântico e do tipo de entidades que estes nomes podem designar, um dos aspetos que segundo Fátima Oliveira é interessante analisar linguisticamente é a possibilidade de pluralização – "só os nomes contáveis podem ter plural, enquanto os contáveis não têm" (Oliveira 2006: 62). Neste sentido os nomes contáveis contam-se (26) e os nomes não contáveis medem-se (27).

(26) a) "Oriana, antes de entrar, apanhou do chão **três** *pedrinhas* brancas." (*A fada Oriana*)

b) Oriana, antes de entrar, apanhou **uma/duas/muitas** *pedrinhas* brancas.

(27) a) "Abriu a lata do café e disse: - Não tenho *café*." (*A fada Oriana*)

b) Não tenho **muito** café.

c) *Não tenho *dois* cafés.

O nome *pedrinhas* (26) é um nome contável, que refere entidades discretas que se podem contar, pelo que podem co-ocorrer com numerais (*uma, duas, três…*) e determinantes indefinidos (*muitas, poucas, algumas…*). O nome *café* (27) é um nome não-contável, que refere uma entidade não delimitada que apenas se pode medir, podendo co-ocorrer com quantificadores indefinidos não cardinais (muito, pouco, bastante…). Não-contáveis são também os nomes água, arroz, areia, leite…[149] No exemplo (27a) a expressão nominal *a lata do café* integra um nome de natureza nãocontável (*café*), sendo uma porção (medida) que está a ser contada, pelo que pode coocorrer com o determinante artigo definido *a*.

Vejamos mais pormenorizadamente o comportamento linguístico destes dois tipos de nomes comuns quanto à ocorrência com determinante, a partir dos exemplos (28) e (29).

(28) A velha encheu a jarra com *água*.

(29) *A velha pôs *jarra* no lume

Os nomes contáveis no singular requerem, em geral, um determinante (*a jarra*) e os nomes não-contáveis não (*água*). Os não-contáveis podem construir-se sem determinante no singular e como complemento verbal – *com água* (28).

A classificação nome contável e nome não-contável aplica-se também aos nomes coletivos, como se pode constatar nos exemplos seguintes.

(30) a) "Nós levamos-te o *rebanho* para aquela ilha deserta de além, e tu vives lá." (*Ulisses*)

b) Nós levamos-te **um/dois/três** *rebanho(s)* para aquela ilha deserta de além, e tu vives lá.

(31) a) Portugal tem muita fauna e pouca flora.

b) *Portugal tem uma fauna e duas floras.

O nome *rebanho* é um nome coletivo contável, comportando-se linguisticamente como *pedrinhas* (26), e os nomes coletivos *fauna* e *flora* são não-contáveis, apenas se podem medir, tal como *café* (27).

Além do comportamento linguístico específico das diferentes classes de nomes, Fátima Oliveira (Oliveira 2006: 62) explora duas propriedades distintivas dos nomes, que são a divisibilidade e a cumulatividade. Os nomes não-contáveis como café, leite, água, areia, arroz, fauna, flora…. têm estas propriedades e os nomes contáveis não as têm. "Isto quer dizer que se se dividir uma porção de água em duas partes, cada uma mantém as características da porção de partida e isso não acontece com os nomes contáveis pois se dividir em partes uma cadeira cada uma delas não é uma cadeira. Por outro lado, se se juntar água com água, o que se obtém é água enquanto o resultado de uma cadeira mais uma cadeira é duas cadeiras. Por isso contamos palavras como cadeiras (*duas, dez cadeiras,* mas também *muitas, várias, algumas, todas as cadeiras*) mas medimos palavras como *água* (*1 litro, um copo, uma colher de água* mas também *muita, pouca, toda a água*)." (Oliveira 2006: 63).

[149] Os nomes não-contáveis que denotam entidades que podem ser medidas também são designados "nomes massivos".

4. Propostas de atividades

Apresentados os aspetos gerais e particulares relativos ao funcionamento linguístico do Nome, procuraremos agora traçar alguns itinerários para o trabalho em sala de aula. Estas propostas assentam em pressupostos que assumem o ensino da gramática como "uma concepção modular, abrangente, que contemple os vários níveis de funcionamento linguístico, sem que a questão das fronteiras entre áreas importe muito a nível didáctico" (Choupina, Guedes e Brito, 2010).

Esta perspetiva é consentânea com a defendida por Inês Duarte (2008: 18), quando afirma que "as atividades que o professor tem de proporcionar às crianças podem e devem ser de vários tipos e podem e devem abranger as várias áreas da gramática".

Atividade 1

Leia atentamente o texto seguinte.

A solidária Deborah Secco

Conhecida pelo seu enorme talento na arte da representação, a brasileira Deborah Secco tem também um coração solidário. A atriz, de 29 anos, aceitou doar uma madeixa de cabelo para que seja transformada numa joia. O cabelo da mulher do jogador Roger (ex-Benfica), será submetido a um procedimento que o transformará num diamante artificial e cujos lucros da venda reverterão a favor do Instituto Brasileiro de Controlo de Cancro. Aliás, esta foi uma decisão muito fácil de tomar, visto que Deborah revelou à imprensa brasileira ter uma "relação desinteressada" com o seu cabelo.

Data: Domingo, 30 Agosto de 2009 - 3:50

http://www.record.xl.pt/noticia.aspx?id=29cc9fcc-5d6a-447f-8d7e-

05bf06ee072c&idCanal=00002477-0000-0000-0000-000000002477 (acedido em 06/02/10)

1.1. Indique o masculino das palavras sublinhadas.

1.2. A que conclusões chega sobre a variação em género em português.

1.3. Considerando as expressões *enorme talento* e *coração solidário*, o que pode dizer sobre a relação entre os nomes e outras classes?

1.4. Aplique as formas *muito, vários, dois-terços, alguns, pouco* aos seguintes nomes presentes no texto: *talento, madeixa, diamante*. Construa sempre sequências gramaticais.

Atividade 2

Coloque um asterisco (*) nas frases que considere mal construídas.

(1) O Açor é um arquipélago transcontinental e um território autónomo da República Portuguesa.

(2) Os atletas Licínio Pimentel e Jessica Augusto ganharam este Domingo a 29.ª edição do Crosse **de** Torres Vedras.

(3) Os atletas Licínio Pimentel e Jessica Augusto ganharam este Domingo a 29.ª edição do Crosse **de** Torre Vedra.

(4) Os Portos foram a capital da cultura europeia em 2001.

(5) A Europa é um dos seis continentes do mundo.

2.1. Indique a razão da sua escolha.

Atividade 3

3. Leia atentamente as seguintes frases.

a) "Ele estava tão entretido a aparar um tronco de árvore para fazer uma flauta, como é hábito os pastores fazerem de palhinhas, que nem deu por eles." (*Ulisses*)

b) “No alto das montanhas dos Andes há cidades abandonadas, onde só vivem águias e serpentes – disse outra andorinha.” (*A fada Oriana*)

c) “Os homens, os animais e as plantas da floresta precisam de mim.” (*A fada Oriana*)

3.1. Coloque os nomes sublinhados no plural.

3.2. Ponha no singular todos os nomes que encontre nas frases, mantendo-as gramaticais.

3.3. Diga o que se pode concluir acerca do nome *Andes*. Justifique a sua resposta.

Atividade 4

A partir do pequeno excerto de *A fada Oriana*, de Sophia de Mello Andresen, preencha a tabela.

“O trabalho da velha era apanhar ramos secos que depois ia vender à cidade.

E todas as manhãs Oriana a ajudava a apanhar os ramos e todas as manhãs a guiava até à cidade, pois a velha via muito mal e o caminho que ia da floresta para a cidade passava ao lado de grandes abismos, onde a velha poderia cair se a fada não a guiasse.” (p. 10)

Nomes comuns no singular	Nomes comuns no plural	Nome comum + adjectivo	Determinante +Nome comum	Nomes próprios

Atividade 5

Repare nos nomes a negrito nos textos que se seguem.

(1) “**O Senhor Milhões** herdara seu nome e seus **milhões** de outro **Senhor Milhões**, filho de um **Senhor Milhões**, neto de outro **Milhões**.” (Luísa Ducla Soares, *O Senhor Milhões*)

(2)“E dizem que o nome do **senhor Ribeiro**, farto de vender fruta na mercearia da esquina do parque, se escapuliu e foi povoar de risquinhos azuis os mapas de Portugal.”

5.1. Diga a que subclasse de nomes pertencem.

5.2. Explique o processo linguístico que deu origem aos nomes próprios.

Atividade 6

Observe a análise que é feita nas seguintes frases do nome *água* e retire 3 conclusões.

(1) a) “Depois de ter varrido a casa, a velha acendeu o lume e pôs *água* a ferver.” (*A fada Oriana*)

b) Depois de ter varrido a casa, a velha acendeu o lume e pôs **pouca/muita** *água* a ferver.

c) *Depois de ter varrido a casa, a velha acendeu o lume e pôs **uma** *água* a ferver.

d) Depois de ter varrido a casa, a velha acendeu o lume e pôs **a** *água* a ferver.

Referências bibliográficas

ADAM, Jean-Michel (2005). *La linguistique textuelle.* Paris: Armand Colin.

AMADO, Jorge (1978). *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá. Uma História de Amor.* Mira –Sintra: Europa-América. 8ª Edição.

ANDRESEN, Sophia de M. B. (2003). *A fada Oriana.* Porto: Figueirinha.

BECHARA, Evanildo (1999). *Moderna Gramática Portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna. 37.ª edição

BRITO, Ana Maria (1998). "Retomar e reinventar o ensino da gramática da Língua Materna". In *Actas do 2º Encontro de Professores de português, A língua mãe e a paixão de aprender*, Homenagem a Eugénio de Andrade. Lisboa: Areal Editores, pp 53-64.

COSTA, J. (2007). "Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário, estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade". In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português.* Lisboa: ME e DGIDC, pp. 149-165.

CHOUPINA, Celda, Guedes, Carla e Brito, Ana Maria (2010). "Da Linguística ao ensino: as noções de verbo transitivo, intransitivo e ditransitivo". In *2º Encontro "A Linguística na Formação dos Professores de Português".* 12 e 13 de Julho de 2010. Porto: FLUP.

Dicionário Terminológico (2008). Lisboa: DGIDC. Edição *online.*

DUARTE, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística.* Lisboa: PNEP e DGIDC.

DUARTE, I. e OLIVEIRA, F. (2003). "Referência Nominal". In Mateus, M. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa.* 5.ª ed. Lisboa: Caminho. pp.206-242.

DUARTE, Inês e BRITO, Ana Maria (1996). "Sintaxe". In Faria, I. H. *et al.* (orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Lisboa: Ed. Caminho, pp.247-302.

DUARTE, I.(1992). "Oficina Gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo". In Delgado-Martins, R. (1992). *Para a Didática do Português. Seis estudos de Linguística.* Lisboa: Ed. Colibri.

MENERES, Maria Alberta (2000). *O poeta faz-se aos 10 anos.* Porto: Edições ASA. 3ª Edição.

MENERES, Maria Alberta (1989). *Ulisses*, Porto: Edições ASA. 24ª Edição 1999.

SILVA, Maria Oliveira (2007). *O Convento de Cristo.* Lisboa: Tugaland Edições.

OLIVEIRA, Fátima (2006). "Sobre semântica Lexical e Semântica Frásica na Terminologia para os Ensinos Básico e Secundário". In Duarte, I. e Figueiredo, O. (orgs.) (2006). *Terminologia Linguística: das teorias às práticas. Actas de um Encontro.* Porto: FLUP.

OLIVEIRA, Fátima (1996). "Semântica". In Faria, I. H. *et al.* (orgs.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa.* Lisboa: Ed. Caminho, pp.333-382.

SANTOS, Margarida Fonseca (2009). *Chamem-lhe nomes.* Lisboa: Texto Editores.

VILELA, Mário (1999). *Gramática da Língua Portuguesa.* Coimbra: Almedina.

VILLALVA, A. (2000). *Estruturas Morfológicas. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português.* Lisboa: FCG/FCT.

VILLALVA, A. (2003). "Aspetos morfológicos da gramática do Português". In Mateus, M. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa.* 5.ª ed. Lisboa: Caminho. pp.917-983.

Interpretar textos multimodais – uma proposta de ensino

Inês Silva[150]

Introdução

O *Programa de Português do Ensino Básico* (PPEB, 2009) considera a **leitura** uma competência específica e define-a não só em *stricto sensu* como também em *lato sensu*. Relaciono com este último os descritores tomados como ponto de partida para a proposta que apresento: "Explicitar processos de construção de sentido de um texto multimodal; Interpretar processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais" (PPEB, 2009). Estes podem, por sua vez, associar-se pelo conteúdo à Meta Final "O aluno interpreta objetos multimodais complexos" (*Metas de Aprendizagem de Língua Portuguesa - 3.º ciclo*, 2010).

Começo por definir o conceito de texto multimodal, de acordo com as indicações do PPEB (2009), e por apresentar breves considerações sobre os conhecimentos (competência comunicativa) que os alunos do ensino básico devem desenvolver para *explicitar e interpretar os processos de construção de sentido* inerentes a esse mesmo texto multimodal. Num segundo momento, proponho exemplificar como, a partir de um género televisivo, se pode conduzir o aluno na tarefa de interpretar um *objeto multimodal complexo*, levando-o a verificar em que consiste a complexidade do objeto multimodal selecionado e a perceber quais os mecanismos de leitura que deve acionar para o compreender.

1. Texto multimodal

No PPEB (2009), encontramos os seguintes descritores/conteúdos/notas, no domínio da Leitura:

Leitura – 2.º Ciclo **Ler para construir conhecimento(s)**		
Descritor de desempenho	**Conteúdo**	**Notas** **Estratégias de compreensão depois da leitura**
Explicitar processos de construção de sentido de um texto multimodal (1).	Texto multimodal	(1) Reformulação parcial ou total, por ex., através da combinação da palavra escrita com sons, imagens fixas ou em movimento…

Leitura – 3.º Ciclo **Ler para construir conhecimento(s)**		
Descritor de desempenho	**Conteúdo**	**Notas** **Estratégias de compreensão depois da leitura**
Interpretar processos e efeitos de construção de significação em textos multimodais (8).		(8) P. ex., análise da combinação da palavra escrita com sons e imagens fixas ou em movimento.

A partir destes quadros, pode afirmar-se que o **texto multimodal** i) é um conteúdo do *Ler para construir conhecimentos*, a lecionar nos 2.º e 3.º ciclos, que convoca conhecimentos e capacidades para interpretar *processos e efeitos de construção de significação* que lhe são inerentes; ii) corresponde a uma combinação da escrita verbal com sons e imagens fixas ou em movimento. Esta junção das linguagens verbais e não verbais, fixas ou em movimento, sugere outros suportes para além do papel, como a televisão e a Internet.

Estes dois aspetos deixam antever que o texto multimodal é dotado de uma certa complexidade, logo, para que seja compreendido, exige do leitor um conhecimento ou uma competência comunicativa que o

[150] Instituto Politécnico de Santarém – ESE/Universidade Nova de Lisboa – CL / inesmaria@gmail.com

leve a pôr em prática certos mecanismos de leitura que podem ir para lá dos exigidos numa leitura sequencial, caso do livro.

Emília Ribeiro Pedro (in Faria *et alii.* 1996: 450) chama a atenção para o facto de a competência comunicativa ultrapassar a competência linguística, uma vez que implica uma interação em função dos contextos sociais e situacionais, recrutando outros saberes e aprendizagens que não se ficam apenas pelo uso e modo de funcionamento das estruturas gramaticais e lexicais da língua.

Assim sendo, pode associar-se a competência comunicativa à capacidade de ler em função dos contextos em que os textos surgem e, nesta linha, Maingueneau (2007) defende o entendimento do **contexto de produção e de circulação** na interpretação dos textos, o qual solicita três fontes de informação:

1 - O contexto físico ou contexto situacional

2 - O cotexto – solicita a memória do leitor, que deve relacionar unidades textuais entre si

3 - O conhecimento do mundo - saberes partilhados anteriores à enunciação

O trabalho em torno destas fontes vem ao encontro do que o autor diz ser fundamental, na pesquisa atual sobre a linguagem: abordar os enunciados como **discurso.** Este termo designa um certo modo de considerar a linguagem, e prende-se com a atividade de sujeitos inseridos em contextos determinados, o que pressupõe o estudo da linguagem segundo parâmetros não exclusivamente linguísticos. Recorrendo ao exemplo do texto publicitário, Maingueneau defende o estudo deste não somente como uma estrutura textual, um encadeamento coerente de signos verbais, nem como um dos elementos de uma estratégia de marketing, mas sim como atividade enunciativa relacionada com um género do discurso, o que exige um trabalho efetivo em torno do lugar social no qual emerge, do canal por que passa, do tipo de difusão que implica … - aspetos não dissociáveis da forma como se organizam os textos.

Assim sendo, é fundamental dotar os alunos de uma competência comunicativa que lhes permita ler várias linguagens (verbais e não verbais) em diferentes suportes, o que está contemplado na definição de Leitura no PPEB, em *lato sensu*:

> *Entende-se por leitura o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.);* ***em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal.*** (PPEB, 2009: 16 - destaque meu)

Verifica-se, pois, a importância atribuída ao suporte e linguagens, o que se associa de imediato ao texto enquanto objeto multimodal complexo.

A propósito do suporte, Maingueneau (2007) afirma que ele não é acessório, porque não funciona como um simples *meio de transporte* (material usado) para o discurso. É antes tido como *medium* (meio) que vai **condicionar o discurso no seu conjunto**, tendo sido os *media* audiovisuais e a informática os grandes responsáveis pela consciencialização deste papel do suporte. O autor diz mesmo que o leitor, perante certos géneros, é posto em confronto com uma cenografia, uma espécie de armadilha que o faz por vezes receber o texto como sendo de um determinado género, quando, afinal, é de um outro.

A cenografia constitui uma das três cenas de enunciação de um texto. Se o leitor, perante um texto, perguntar ***qual é a cena de enunciação deste texto?***, obtém três respostas possíveis, de acordo com o ponto de vista tomado:

a) A cena englobante

Esta cena é a que corresponde ao tipo de discurso. É insuficiente porque o co-enunciador lida com géneros do discurso particulares.

b) A cena genérica

Esta cena, juntamente com a antecedente, define o **quadro cénico** do texto. É o que define o espaço estável no interior do qual o enunciado tem sentido.

c) A cenografia

A cenografia não é um simples quadro, uma decoração, como se o discurso ocorresse no interior de um espaço já construído e independente deste discurso. A cenografia legitima um enunciado.

Trabalhar esta última cena (cenografia) exige, por parte do aluno, um entendimento do suporte, que inclui um vasto conjunto de parâmetros relativos ao **dispositivo comunicacional** no seu todo, sendo eles de vária ordem: a inclusão do verbal e não verbal, a possibilidade de o enunciador ver ou não os co-enunciadores, conhecer ou não a extensão e a identidade do auditório, falar ou não um para um grupo de "terceiros" invisíveis (caso da televisão), poder ou não gravar os enunciados…

2. Proposta de leitura de um texto multimodal

A seguinte proposta tem por base o descritor de desempenho "Interpretar processos e efeitos de construção de significação em textos multimodais", destinado ao 3.º ciclo (PPEB, 2099). Selecionou-se, como texto multimodal a explorar, um documento televisivo dotado de uma *cenografia* que lhe conferisse maior complexidade. Interpretar programas de televisão no contexto de sala de aula de Língua Portuguesa é muito mais do que a simples visualização para cumprir objetivos relacionados com conteúdos diversos, que não se prendam efetivamente com os do PPEB.

O professor pode iniciar a atividade, questionando os alunos sobre os programas a que assistem frequentemente, o que aprendem a partir deles, a que público se destinam, que formato apresentam…

Seguidamente, explora com os alunos os espaços designados "intervalos", que têm lugar entre os programas, escrevendo uma lista no quadro dos géneros que podem ser vistos. Ex: anúncios publicitários, notícias de última hora, anúncios promocionais da grelha televisiva…

Esta atividade tem o propósito de introduzir o documento televisivo que vão visualizar.

Ainda antes da visualização, é importante contextualizar o documento, facultando os seguintes dados:

Canal onde foi transmitido: RTP1

Data: 2 de Outubro de 2010

Momento em que foi transmitido: intervalo do programa *Bom Dia Portugal* (8:00h - 10:00h)





Fig 1: Imagens retiradas do anúncio promocional

Após a visualização, que deverá ser repetida, os alunos procedem à resolução de um questionário, constituído por três partes, relativamente a cada uma das cenas de enunciação referidas por Maingueneau. A designação das cenas não tem de ser explicitada aos alunos. Faz apenas parte da metalinguagem do professor e orienta-o no propósito subjacente ao questionário.

I – Cena englobante

1. Determina, de entre as opções, o conjunto de textos em que poderia ser incluído o documento televisivo que acabaste de visionar.

□ Conjunto dos textos religiosos
□ Conjunto dos textos políticos
□ Conjunto dos textos dos *media*
□ Conjunto dos textos didácticos
□ Conjunto dos textos literários

2. Identifica o espaço de produção e de circulação.

Respostas:

1. O texto integra-se no conjunto dos textos dos *media*.

2. O espaço de produção e de circulação é a televisão.

II – Cena genérica

3. Determina, de entre as opções, o género a que pertence.

□ Entrevista
□ Anúncio promocional de um programa
□ *Talk show*
□ Documentário
□ Noticiário

3.1.Refere marcas da linguagem não verbal e da linguagem verbal que te levaram a incluir o documento no género indicado na questão anterior.

Respostas:

3. Género: anúncio promocional de um programa televisivo.

3.1 Marcas da linguagem não verbal:

a) **Cenário** – sala de conferência de imprensa (típica)

b) **Plano adotado pelo realizador** – grande plano do apresentador, dando a ideia de querer um enquadramento perfeito da figura no ecrã, ao afastar a objetiva; coloca o espetador numa relação de contemporaneidade com o acontecimento transmitido; suscita um sentimento de co-presença

c) **Gestos e atitudes do apresentador**: entra, cumprimenta potenciais jornalistas com um aceno de cabeça, cuja presença só é visível pelos flashes das máquinas; sorri, senta-se, coloca os antebraços e as mãos em cima da mesa, entrelaçando os dedos em sinal de confiança, otimismo, expetativa. Olha essencialmente para os jornalistas (dando a tática) e subtilmente para os telespetadores para "manter" o contacto. Mostra uma camisola no final com o nome e data do programa.

Marcas de linguagem verbal:

a) léxico utilizado próprio do mundo do futebol: *selecionador, seleção, dérbi, táctica, mister*

b) estrutura do texto oral verbal em 4 blocos textuais ao serviço da argumentação própria de um anúncio promocional

1.º bloco textual: *voz em off* a anunciar o novo selecionador nacional.

Introduz uma resposta a uma eventual questão - [Quem é o novo selecionador?]

2.º bloco textual: o apresentador vem confirmar a resposta ["venho anunciar-vos o meu regresso ao Herman 2010"]

3.º bloco textual: o selecionador descreve a táctica 5/3/2 (expõe os elementos que a constituem)

4.º bloco textual: *voz em off* a proceder à confirmação do novo selecionador nacional, com o enunciado "O verdadeiro mister".

III. Cenografia

4. Como procurou o emissor promover o seu produto (convencer o seu público)?

Resposta:

Através i) do modelo [cenografia] escolhido para promover um programa televisivo (*talk show*); ii) do léxico escolhido; iii) dos quatro blocos textuais. Estes três elementos estão ao serviço da argumentação (defesa de um ponto de vista – o de que vale a pena ver aquele talk show) e procuram mudar a representação que o auditório tem daquele programa.

O professor poderá ajudar o aluno a entender o seguinte, aquando da resolução desta parte do questionário: o telespetador do anúncio promocional é apanhado por uma armadilha porque recebe o texto como uma conferência de imprensa e não como um anúncio. No entanto, a cenografia adaptou-se ao produto, uma vez que há uma aproximação entre as táticas que um selecionador nacional apresenta numa conferência de imprensa, antes de um jogo, e as "tácticas" escolhidas pelo apresentador do *talk show*, antes do direto. Assim sendo, a*quela* cenografia escolhida foi a necessária para enunciar, como convém, *aquele* anúncio promocional, fazendo-se uma comparação entre o seleccionador nacional e aquele apresentador. O anúncio termina com a voz *em off*, que tenta **persuadir** o espetador a confirmar por si mesmo quem é o novo selecionador e a tática apresentada – ["o primeiro dérbi é já no próximo sábado"].

Conclusão

O PPEB (2009), ao consagrar, para a competência da leitura, descritores relativos à interpretação e explicitação de processos e efeitos de construção de significado em textos multimodais, lança o desafios aos professores de que é profícua a análise de documentos dos *media* no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Cabe ao professor desencadear atividades de exploração dos suportes e das linguagens (verbal e não verbal) que, por um lado, legitimam a existência dos textos multimodais e, por outro, contribuem para a sua complexidade, que nalguns géneros está relacionada com a *cenografia* escolhida.

A presente proposta é um simples contributo para o ensino e aprendizagem de textos multimodais, tendo sido motivada pela ideia de que a ausência de instrumentos de análise destes objetos complexos não tem permitido aos docentes um investimento na leitura multimodal na sala de aula, tão preciosa para o cidadão interventivo.

Referências Bibliográficas

CHARAUDEAU, Patrick e Maingueneau, Dominique (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris: Seuil.
FARIA *et alii.* (1996) *Introdução à linguística geral e portuguesa.* Lisboa: Caminho.
Maingueneau, Dominique (2007). *Analyser les textes de communication.* Paris: Armand Colin.
SILVA, Inês (2009) "O trabalho em torno do plano de texto". 8.º *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português (APP) – Gramática para que te quero?! O Ensino da Gramática: Sentidos e Possibilidades.* Lisboa: APP. CD-ROM.
SILVA, Inês (2009) *Estratégias para escrever histórias. Análise de textos de alunos do ensino secundário.* Dissertação de Doutoramento apresentada à FCSH da Universidade Nova de Lisboa.

Sítios na Internet

http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ (Metas de Aprendizagem)
http://www.oei.es/pdf2/Programas_LPEB.pdf (Programas de Português do Ensino Básico)

Perceções dos mestrandos de perfil misto de formação de professores face às novas orientações curriculares

Maria Cristina Vieira da Silva[151]

Introdução

O trabalho aqui apresentado decorre, por um lado, da necessidade (desde logo sentida pelos docentes e determinada por mecanismos internos de certificação de qualidade) de implementar o processo de avaliação da 1.ª edição (2007 / 2010) da licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (doravante ESEPF), auscultando os recém-licenciados quanto à sua avaliação de vários aspetos das unidades curriculares da área de língua portuguesa integradas na licenciatura que concluíram no semestre anterior.

Por outro, pretendeu-se avaliar também, numa fase em que os estudantes (concretamente os mestrandos a frequentar o perfil misto 3: Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) são chamados a fazer uso das orientações curriculares mais recentes, a representação que os mesmos estudantes fazem de quatro desses instrumentos: as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997); os *Programas de Português do Ensino Básico* (2009) e as *Metas de Aprendizagem* (2010). Procuraremos, em particular, aferir qual a sua perceção sobre a questão da articulação entre o Pré-Escolar e o 1.º CEB, justamente à luz deste perfil formativo misto: tratar-se-á de uma mera justaposição de funções ou denotam já estes estudantes uma real consciência da importância de uma verdadeira articulação entre estes dois níveis?

1. Licenciatura em Educação Básica na ESEPF

1.1. Uma formação generalista

No que diz respeito aos normativos, a formação inicial rege-se, em primeira instância, pelos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo. Mais recentemente, foi publicado o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro que aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este estabelece que o mestrado passa a ser o grau mínimo de qualificação para acesso à carreira docente, estruturando a formação dos professores em dois ciclos distintos: um primeiro ciclo de formação (licenciatura) incidirá sobre as áreas científicas específicas de cada domínio de habilitação para a docência e um segundo ciclo (mestrado), conferindo habilitação profissional, contemplará sobretudo a prática pedagógica supervisionada, as didáticas específicas e a formação educacional geral.

A determinação, por parte da tutela, de que o acesso à profissão docente passe a implicar um número mínimo de créditos ECTS na(s) área(s) de docência nos níveis e ciclos de ensino abrangidos veio exigir às instituições uma maior atenção para a necessidade de valorizar a componente do conhecimento disciplinar, mediante a oferta de uma sólida formação nas diversas áreas científicas que integram o respetivo currículo (nomeadamente na área da língua portuguesa com um peso de 30 créditos na Formação da Área de Docência (FAD), a par da Matemática, do Estudo do Meio e das Expressões).

Na sequência do novo enquadramento jurídico que define as habilitações dos educadores de infância, bem como professores do EB, a ESEPF elaborou e viu aprovadas pela DGES cinco propostas de autorização de ciclo de estudos na área da formação de professores: a licenciatura em Educação Básica (Despacho n.º 1152/2008 de 22 de Abril – 2ª série) e quatro mestrados que conferem habilitação para a docência em: Educação Pré-escolar (Despacho n.º 26030/2008, de 16 de Outubro (2ª Série)); Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho n. º 26029/2008, de 16 de Outubro (2ª Série)); Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Despacho nº. 2923/2009, de 22 de Janeiro (2ª Série)); Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico - (Despacho n.º 26031/2008, de 16 de Outubro (2ª Série)).

Atente-se no quadro em 1, onde se listam as seis unidades curriculares da área de língua portuguesa que integram a licenciatura em Educação Básica na ESEPF.

151 Escola Superior de Educação Paula Frassinetti / cristina.vieira@esepf.pt

UNIDADES CURRICULARES	COMPONENTE DE FORMAÇÃO	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS
			TOTAL	CONTACTO	
Técnicas de Comunicação Oral e Escrita	FAD	Semestral (1º)	150	64 (T-16; TP-32; PL-16)	6
Laboratório de Língua	FAD	Semestral (2º)	150	64 (T-24; TP-24; PL-16)	6
Desenvolvimento da Linguagem	FAD	Semestral (3º)	150	64 (T-24; TP-24; PL-16)	6
Teoria e Práticas de Análise Textual	FAD	Semestral (5º)	150	64 (T-32; TP-32)	6
Literatura para a Infância	FAD	Semestral (6º)	150	64 (T-32; TP-32)	6
Didática da Leitura e da Escrita	DE	Semestral (6º)	100	32 (T-16; TP-16)	4
Total			850	352	34

Quadro 1 - Unidades curriculares da área de língua portuguesa na Licenciatura em Educação Básica da ESEPF

A organização destas unidades curriculares (u.c.) obedece a uma lógica em que se parte das u.c. de cariz científico para as de cariz didático.

É justamente no sentido de otimizar o uso da Língua Portuguesa, do ponto de vista instrumental, que a unidade curricular *Técnicas de Comunicação Oral e Escrita* surge num primeiro semestre da licenciatura. À entrada para o Ensino Superior, os formandos são assim chamados a sistematizar e a tornar operacionais competências ao nível da expressão oral e escrita que deveriam, na sua globalidade, estar já adquiridas, mas que se revelam, para muitos, ainda problemáticas nesta fase do seu percurso académico.

Nesta sequência, e porque a Língua Portuguesa constitui um veículo de comunicação transversal a todas as aprendizagens e é, simultaneamente, uma das áreas nas quais o futuro Educador será chamado a atuar, considerou-se necessário aprofundar a reflexão sobre o conhecimento explícito que os formandos têm da sua própria língua. A unidade curricular intitulada *Laboratório de Língua* oferece, assim, uma oportunidade para que tal reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua assuma um caráter experimental. Mediante o recurso à manipulação das unidades linguísticas, pretende-se que o formando seja levado a procurar alicerces sólidos para muito daquilo que sabe implicitamente (ou pensa saber) sobre a sua língua.

Com a unidade curricular *Desenvolvimento da Linguagem*, pretende-se, com base nas competências adquiridas em anteriores unidades curriculares, refletir sobre a forma como a linguagem humana (e, em particular, a Língua Portuguesa) é adquirida e desenvolvida. Procura-se caracterizar o processo de aquisição da língua materna, atendendo à evolução deste mesmo processo e às várias dimensões do saber linguístico envolvidas (nomeadamente ao nível do sistema fonológico, morfológico e sintático). É ainda dada particular relevância à reflexão em torno do sistema fonológico e das questões relativas à oralidade, atendendo ao facto de o desenvolvimento linguístico a este nível (nomeadamente no que respeita à promoção da consciência fonológica) estar correlacionado com posteriores níveis de desempenho em leitura e escrita.

Segue-se, com a unidade curricular de *Teoria e Práticas de Análise Textual*, uma abordagem distintiva às características discursivas dos textos literários e não literários, a que os formandos serão agora particularmente sensíveis, uma vez que a formação nas unidades curriculares anteriores os ajudaram a adquirir competências ao nível do conhecimento das “regras” que a construção do discurso “normativo” implica. O contacto com a diversidade de tipologias textuais quer de natureza informativa, quer funcional, quer expressiva ou poética e a introdução de técnicas de análise e caracterização dos diversos textos conduzem o formando a uma visão alargada das possibilidades comunicativas do texto verbal.

Além disso, só com a análise de texto, em que se assiste à subversão das regras do "cânone" linguístico, para a obtenção de efeitos estéticos, expressivos e lúdicos, se poderá identificar o discurso literário.

Quanto à unidade curricular de *Literatura para a Infância*, esta promove o contacto do formado com um *corpus* textual rico e diversificado, adequado à receção infantil em vários níveis etários e escolares. Dá-se a conhecer a atual produção literária para a infância, nacional e estrangeira, bem como os textos oriundos do património oral e tradicional europeu, que hoje constituem matrizes referenciais da produção literária contemporânea para a infância. A adequação deste *corpus* ao universo infantil só é convenientemente entendida após a caracterização das competências cognitivas e linguísticas de que o recetor infantil é portador, daí que esta unidade curricular só surja no final da formação de primeiro ciclo.

De acordo com a lógica já assumida, as unidades curriculares de cariz didático são remetidas para o final do percurso formativo e para um 2.º Ciclo de estudos, atendendo a que não é possível construir conhecimento refletido sobre a didática de qualquer área disciplinar sem que os fundamentos científicos relativos a essa mesma área estejam já interiorizados. Com a unidade curricular de "Didática da Leitura e da Escrita", que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica, pretende-se oferecer aos formandos a oportunidade de estabelecer relações entre um conhecimento (descritivo) já construído e as possibilidades de o usar em contexto educativo, nomeadamente no que às questões relativas à didática da leitura e da escrita, bem como à didática da análise textual diz respeito. Os formandos vão ainda aprofundar as especificidades das competências envolvidas no uso da língua materna, com particular relevo para a análise, reflexão e experimentação de práticas pedagógicas facilitadoras da leitura e da escrita. Para tal, é necessário que os formandos dominem conhecimentos relativos aos processos através dos quais as crianças adquirem o domínio do oral e os relacionem com as condições promotoras de competências de leitura e de escrita.

Na continuidade da formação inicial, veja-se, no quadro 2, as unidades curriculares da área de língua portuguesa que integram o mestrado (perfil misto 3) em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na ESEPF.

UNIDADES CURRICULARES	COMPONENTE DE FORMAÇÃO	TIPO	TEMPO DE TRABALHO (HORAS)		CRÉDITOS
			TOTAL	CONTACTO	
Literacia: práticas e fundamentos	FAD	Semestral (1º)	50	32 (T-8; TP-24)	2
Didática do Português	DE	Semestral (1º)	75	32 (TP-16; PL-16)	3
Total			125	64	5

Quadro 2 - unidades curriculares da área de língua portuguesa no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Com "Literacia: práticas e fundamentos" pretende-se explorar as conceções precoces sobre leitura e escrita e os comportamentos emergentes de leitura e literacia, bem como as formas de os promover. Trabalham-se as competências facilitadoras da aquisição de uma competência leitora e promovem-se estratégias, atividades e recursos que habilitem os futuros educadores e professores a desenvolver uma prática pedagógica promotora de comportamentos leitores e literácitos.

Por fim, o processo formativo dos formandos no que a esta área diz respeito culmina com a "Didática do Português", cujo objetivo consiste em formar futuros Educadores de Infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico capazes de, na área da Língua Portuguesa, assegurarem a transição de um conhecimento implícito da língua para um conhecimento explícito da mesma, que consideramos fundamental para assegurar um consistente desenvolvimento linguístico da criança. Num momento em que os formandos estiveram em contacto com uma situação de Prática de Ensino Supervisionada e perspetivando já o Estágio profissionalizante que ocorrerá nos semestres seguintes, considerou-se como central o objetivo de formar futuros educadores e professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico, capazes de, na área de Língua Portuguesa, promoverem, analisarem e avaliarem o desenvolvimento linguístico e

comunicativo de crianças nestas fases iniciais, tendo em conta a diversidade de conhecimentos com que estas iniciam ou prosseguem a aquisição e aprendizagem da Língua Portuguesa e das suas competências essenciais.

1.2. A perceção dos estudantes recém-licenciados face à licenciatura em Educação Básica da ESEPF

No sentido de recolher informação relativa à percepção que os recém-licenciados da licenciatura em Educação Básica da ESEPF tinham do seu percurso formativo, no que à área de língua portuguesa diz respeito, foi lançado um inquérito *online*. Optou-se, por uma questão de representatividade e porque tal nos permitia ainda recolher informações sobre a questão da articulação entre diferentes perfis, por lançar o inquérito aos atuais estudantes de mestrado a frequentar o perfil 3, tendo sido registadas respostas de 56 estudantes, os quais constituem a nossa amostra.

Na resposta ao questionário, apresentou-se aos inquiridos uma escala de 1 (valor mínimo) a 4 valores (valor máximo) para classificação dos diferentes parâmetros propostos, para além da possibilidade N.S. (Não sabe) / N.R. (Não responde), devendo as respostas ser assinaladas em apenas um dos valores da escala. Foram ainda dadas instruções no sentido de que o que se pretendia era recolher a perceção global destes inquiridos sobre todas as u.c. da área de língua portuguesa, sendo que eventuais comentários específicos deveriam ser assinalados no final de cada secção.

1.2.1 Objetivos

Quando inquiridos sobre os objetivos das u.c. da área de língua portuguesa, observamos (veja-se o quadro 3) que a classificação média situa-se nos 3,2 (na escala de 1 a 4) quer quanto à sua clareza, quer quanto à pertinência dos objetivos definidos relativamente às necessidades de formação dos estudantes.

	Classificação Média		NS/NR (#)
	1 2 3 4		
Os objectivos das U.C. foram: (1 nada claros/.../4 totalmente claros)		3.2	0
Em relação às suas necessidades de formação, os objectivos das U.C. foram: (1 nada pertinentes/.../4 totalmente pertinentes)		3.2	0
Relativamente ao grau de cumprimento, os objectivos das U.C. foram: (1 não cumpridos/.../4 totalmente cumpridos)		3.4	0

Quadro 3 - Perceção global sobre as u.c. de língua portuguesa na licenciatura em Educação Básica (1ªed.) na ESEPF: Objetivos

Já no que respeita ao nível de cumprimento dos objetivos definidos, a classificação média sobe para os 3,4 revelando assim uma perceção deste indicador como situando-se a um nível elevado.

1.2.2. Conteúdos

No que aos conteúdos das u.c. diz respeito, a classificação média, em termos da perceção dos estudantes, situa-se nos 3,2/3,3: consideram os conteúdos bastante claros, bastante coerentes e bastante pertinentes, como se pode observar no quadro em 4.

	Classificação Média					NS/NR (#)
	1	2	3	4		
Os conteúdos abordados foram: (1 nada claros/.../4 totalmente claros).					3.3	0
Os conteúdos abordados foram: (1 nada coerentes/.../4 totalmente coerentes).					3.2	0
Os conteúdos abordados foram:(1 nada pertinentes/.../4 totalmente pertinentes).					3.3	0
Os conteúdos abordados foram: (1 nada aprofundados/.../4 totalmente aprofundados).					2.9	0

Quadro 4 - Perceção global sobre as u.c. de língua portuguesa na licenciatura em Educação Básica (1ªed.) na ESEPF: Conteúdos

De salientar, na perceção dos estudantes, uma descida na classificação média para os 2,9 no que diz respeito ao aprofundamento dos conteúdos abordados nas u.c. : numa fase em que são chamados a operacionalizar tais conteúdos em termos didáticos, parece-nos natural que sintam necessidade de os aprofundar.

1.2.3. Metodologias

Relativamente à perceção que os estudantes manifestam sobre as metodologias das u.c., a classificação média varia entre os 2,9/3,3: consideram a tipologia de aulas adotada bastante adequada, bem como o procedimento de exploração dos conteúdos; as questões de avaliação foram tidas como bastante adequadas, com critérios claros e adequados.

	Classificação Média					NS/NR (#)
	1	2	3	4		
A tipologia de aulas adoptada(T;TP;PL;OT)foi:(1 nada adequada/.../4 totalmente adequada).					2.9	1
O procedimento de exploração dos conteúdos nas diferentes U.C. foi (1 nada eficaz/.../4 totalmente eficaz).					3.0	0
A metodologia de avaliaçao foi (1 nada adequada/.../4 totalmente adequada).					2.9	0
Os critérios de avaliação foram (1 nada claros/.../4 totalmente claros).					3.3	1
Os critérios de avaliação foram (1 nada adequados/.../4 totalmente adequados).					3.1	1

Quadro 5 - Perceção global sobre as u.c. de língua portuguesa na licenciatura em Educação Básica (1ª ed.) na ESEPF: Metodologias

1.2.4. Recursos

De igual forma, no que diz respeito aos recursos alocados às u.c., as respostas apontam para patamares de bastante satisfação dos estudantes, havendo apenas um indicador que foi percecionado como menos conseguido: a diversidade de suportes pedagógicos, o que não invalida que os mesmos suportes sejam classificados como de qualidade e em quantidade bastante, como se pode observar no quadro 6.

	Classificação Média		NS/NR (#)
	1 | 2 | 3 | 4		
Quanto à pertinência, os documentos e materiais utilizado nas u.c. foram:(1 nada pertinentes/.../4 totalmente pertinentes).		3.3	0
Quanto à quantidade, os documentos e materiais utilizados na u.c. foram: (1 nada suficientes/.../4 totalmente suficientes).		3.3	0
Quanto à quantidade, os suportes pedagógicos utilizados (exs.: apresentações, áudio-visuais, ...) foram: (1 nada suficientes/.../4 totalmente suficientes).		3.1	0
Quanto à sua qualidade, os suportes pedagógicos utilizados (exs.: apresentações, áudio-visuais, ...) foram: (1 de fraca qualidade/.../4 de excelente qualidade).		3.1	0
Quanto à sua diversidade, os suportes pedagógicos utilizados (exs.: apresentações, áudio-visuais, ...) foram: (1 nada diversificados/.../4 totalmente diversificados).		2.8	0
Quanto à quantidade, os docentes envolvidos nas u.c. foram: (1 nada suficientes/.../4 totalmente suficientes).		3.4	1
Quanto à adequação, os docentes envolvidos nas u.c. foram: (1 nada adequados/.../4 totalmente adequados).		3.4	0

Quadro 6 - Perceção global sobre as u.c. de língua portuguesa na licenciatura em Educação Básica (1ª ed.) na ESEPF: Recursos

1.2.5. Organização

Tal como podemos observar no quadro 7, as questões de organização do plano curricular mereceram igualmente uma avaliação bastante favorável, quer quanto à duração da carga horária das diferentes u.c., quer quanto à distribuição no plano curricular.

	Classificação Média		NS/NR (#)
	1 | 2 | 3 | 4		
Quanto à sua duração, a carga horária das diferentes u.c. foi: (1 nada suficiente/.../4 totalmente suficiente).		2.9	0
Quanto à sua adequação, a distribuição das diferentes u.c. no plano curricular da licenciatura foi:(1 nada adequada/.../4 totalmente adequada).		3.0	0

Quadro 7 - Perceção global sobre as u.c. de língua portuguesa na licenciatura em Educação Básica (1ª ed.) na ESEPF: Organização

1.2.6. Desempenho Docente

O desempenho global dos docentes que intervieram nestas u.c. não poderia deixar de ser sujeito igualmente uma avaliação, que se revelou bastante favorável, quer no que à clareza das intervenções diz respeito, quer quanto ao seu domínio dos conteúdos, quer quanto ao relacionamento com os estudantes ou ainda à capacidade revelada para motivar os estudantes nas diferentes u.c.

	Classificação Média					NS/NR (#)
	1	2	3	4		
Quanto à sua clareza, as intervenções realizadas pelos docentes foram:(1 nada claras/.../4 totalmente claras).					3.2	0
Quanto à sua adequação, o domínio dos conteúdos revelado pelos docentes foi:(1 nada adequado/.../4 totalmente adequado).					3.5	0
A capacidade revelada pelos docentes para motivar os estudantes, foi:(1 fraca/.../4 excelente).					3.0	0
O relacionamento com os estudantes foi:(1 fraco/.../4 excelente).					3.3	0

Quadro 8 - Perceção global sobre as u.c. de língua portuguesa na licenciatura em Educação Básica (1ª ed.) na ESEPF: Desempenho Docente

2. As Orientações Curriculares Oficiais para a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: da articulação percecionada por mestrandos do perfil 3

Ao longo de todo o percurso formativo dos nossos estudantes, e mais decisivamente nestas u.c. de cariz didático, os estudantes foram sendo confrontados com as diferentes orientações curriculares que abrangem quer o Pré-Escolar, quer o 1.º CEB, tendo, aliás, tido oportunidade de trabalhar estes documentos nacionais, numa perspetiva comparada com os seus congéneres elaborados noutros sistemas educativos (nomeadamente europeus).

Tratando-se, no caso do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de um perfil misto, procurámos ainda avaliar de que forma estes estudantes equacionam a articulação entre estes dois níveis de ensino. Para o efeito, solicitámos aos estudantes da nossa amostra que se pronunciassem sobre uma série de indicadores relativamente a cada um dos seguintes documentos: as *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* (1997); as *Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o 1º CEB* (2010) e os *Novos Programas de Português para o Ensino Básico* (2009).

2.1. Perceção face às Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (1997)

Na avaliação que os mestrandos fazem destas *orientações curriculares*, salientamos, como pontos mais positivos, os que se prendem com a familiaridade e o nível de compreensão declarado face ao documento, bem como a utilidade que nele reconhecem para o trabalho do Educador de Infância. Valorizam ainda a autonomia e a interdisciplinaridade que o documento potencia e admite, como se pode observar no quadro 9.

Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (1997)

	Classificação Média (1 – 4)		NS/NR (#)
Familiaridade do mestrando relativamente ao documento.	▮	3.5	0
Nível de compreensão/ entendimento do mestrando face aos conceitos usados no documento.	▮	3.4	0
Utilidade do documento para o Educador de Infância.	▮	3.5	0
Utilidade do documento para o professor do 1º CEB.	▮	2.8	2
Abrangência/pormenorização do documento face aos aspectos linguísticos a explorar no pré-escolar.	▮	2.5	2
Interdisciplinaridade prevista no documento.	▮	3.0	5
Grau de autonomia do educador prevista no documento.	▮	3.1	3
Ilustração de exemplos práticos, casos concretos.	▮	2.1	1
Grau de estruturação/sistematização do documento.	▮	2.8	0
Articulação prevista com o 1º CEB.	▮	2.3	4

Quadro 9 - Perceção dos mestrandos face aos documentos que suportam as orientações curriculares oficiais no que respeita a língua portuguesa: As *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar* (1997)

Como aspetos menos positivos, sobressai a pouca abrangência/nível de pormenorização do documento, a ausência de exemplos práticos e casos concretos, bem como o grau de alguma estruturação do documento.

Curiosamente, estes estudantes consideram que o documento prevê apenas *alguma* articulação com o 1.º CEB, mas vêem nele uma utilidade relativa para o professor do 1.ºCEB.

2.2. Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (2010)

Quanto à avaliação que os mestrandos fazem destas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar, salientamos como pontos mais positivos os que se prendem com o nível de compreensão declarado face ao documento, bem como a utilidade que nele reconhecem para o trabalho do Educador de Infância, ainda que considerem não ter absoluta familiaridade com o documento, atendendo ao facto de terem sido muito recentemente publicadas. Consideram que estas metas não potenciam tão positivamente a autonomia do educador e a interdisciplinaridade como o documento anterior, como se pode observar no quadro 10.

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-escolar (2010)

	Classificação Média (1 – 4)		NS/NR (#)
Familiaridade do mestrando relativamente ao documento.	▮	2.9	1
Nível de compreensão/ entendimento do mestrando face aos conceitos usados no documento.	▮	3.2	0
Utilidade do documento para o Educador de Infância.	▮	3.5	1
Utilidade do documento para o professor do 1º CEB.	▮	3.2	1
Abrangência/pormenorização do documento face aos aspectos linguísticos a explorar no pré-escolar.	▮	3.2	5
Interdisciplinaridade prevista no documento.	▮	2.9	6
Grau de autonomia do educador prevista no documento.	▮	3.0	5
Ilustração de exemplos práticos, casos concretos.	▮	2.6	8
Grau de estruturação/sistematização do documento.	▮	3.1	3
Articulação prevista com o 1º CEB.	▮	2.9	7

Quadro 10 - Perceção dos mestrandos face aos documentos que suportam as orientações curriculares oficiais no que respeita a língua portuguesa: As *Metas de Aprendizagem para o Pré-Escolar* (2010)

Como aspetos menos positivos, sobressai a ausência de exemplos práticos e casos concretos. Ao contrário do que se verificou nas *Orientações Curriculares para o Pré-Escolar*, as questões da articulação entre os dois níveis são sentidas como mais evidenciadas: reconhecem a este documento uma maior utilidade para o professor do 1.ºCEB, bem como a articulação prevista com o 1.ºCEB. Valoriza-se ainda a abrangência e pormenorização dos aspetos linguísticos, bem como o grau de estruturação e sistematização do documento.

2.3. Novos Programas de Português para o Ensino Básico (2009)

Declarando bastante familiaridade com os NPPEB e reconhecendo um igual nível de compreensão relativamente ao documento, os inquiridos valorizaram particularmente a sua utilidade para o professor do 1ºCEB, nomeadamente quando comparada com a utilidade para o educador de infância. Outros aspetos valorizados nestes novos programas prendem-se com o nível de abrangência e pormenorização do documento, o grau de estruturação do mesmo e ainda o grau de autonomia do professor prevista no programa.

Novos Programas de Português para o Ensino Básico (2009)

	Classificação Média (escala 1–4)		NS/NR (#)
Familiaridade do mestrando relativamente ao documento.		3.1	0
Nível de compreensão/ entendimento do mestrando face aos conceitos usados no documento.		3.1	1
Utilidade do documento para o professor do 1º CEB.		3.6	1
Utilidade do documento para o educador de infância.		2.8	2
Abrangência/pormenorização do documento face aos aspectos linguísticos a explorar no 1º CEB.		3.2	2
Interdisciplinaridade prevista no documento.		2.9	7
Grau de autonomia do professor prevista no documento.		3.0	3
Ilustração de exemplos práticos, casos concretos.		2.9	5
Grau de estruturação/sistematização do documento.		3.1	3
Articulação prevista com o pré-escolar.		2.7	7

Quadro 11 - Perceção dos mestrandos face aos documentos que suportam as orientações curriculares oficiais no que respeita a língua portuguesa: Os *Novos Programas de Português para o Ensino Básico* (2009)

Como menos percecionados, temos a assinalar a questão da interdisciplinaridade, a ilustração de exemplos práticos ou ainda a menor grau de articulação prevista com o pré-escolar nos NPPEB.

2.4. Metas de Aprendizagem para o 1.º CEB (2010)

Quanto à avaliação que os mestrandos fazem deste documento, e apesar de uma menor familiaridade revelada relativamente ao documento (justificada, como vimos, pela sua recente publicação), temos a assinalar a clara perceção da compreensão face às metas para o 1.º CEB, bem como o interesse para o professor deste nível de ensino. Salientam-se ainda, como pontos mais positivos, os que se prendem com a abrangência e pormenorização do documento face aos aspetos linguísticos ou ainda o grau de autonomia do professor ou o grau de estruturação e sistematização do documento, como se pode observar no quadro 12.

Metas de Aprendizagem para o 1º CEB (2010)

	Classificação Média (1 – 2 – 3 – 4)		NS/NR (#)
Familiaridade do mestrando relativamente ao documento.		2.9	0
Nível de compreensão/ entendimento do mestrando face aos conceitos usados no documento.		3.2	0
Utilidade do documento para o professor do 1º CEB.		3.6	0
Utilidade do documento para o educador de infância.		2.8	1
Abrangência/pormenorização do documento face aos aspectos linguísticos a explorar no 1º CEB.		3.3	1
Interdisciplinaridade prevista no documento.		2.9	2
Grau de autonomia do professor prevista no documento.		3.1	4
Ilustração de exemplos práticos, casos concretos.		2.7	5
Grau de estruturação/sistematização do documento.		3.1	1
Articulação prevista com o pré-escolar.		2.7	7

Quadro 11 - Perceção dos mestrandos face aos documentos que suportam as orientações curriculares oficiais no que respeita a língua portuguesa: As *Metas de Aprendizagem para o 1.ºCEB* (2010)

Talvez por considerarem que o documento estabelece pouca articulação com o nível pré-escolar, consideram-no de utilidade relativa para o educador de infância.

3. Considerações finais

Procurámos, neste trabalho, dar conta do modelo de formação adotado, na licenciatura em Educação Básica e no mestrado de perfil misto 3 (mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) da ESEPF. Ainda que os desenhos de *currricula* de formação consistentes ou um corpo docente adequado não garantam automaticamente a qualidade da formação, acreditamos (e temos disso evidência, pelo que vamos registando e pela própria perceção que desses aspetos os estudantes nos vão manifestando) que o percurso feito assegura um domínio sólido de conhecimento de língua portuguesa perspetivado na sua aplicação em termos da intervenção educativa. O traçado/desenho do perfil de formação do professor de língua portuguesa é ainda uma questão em aberto, mas passará certamente pela formação pedagógica em didática da leitura, da escrita, da oralidade e da gramática alicerçadas numa formação científica em áreas do saber linguístico, literário, pedagógico e cultural.

De igual forma, não esquecemos que a formação inicial constitui apenas o primeiro momento de uma formação que se deverá prolongar ao longo da vida, pelo que importa, pois, reconhecer a formação contínua numa perspetiva de maior eficácia, em que se promovem as reais necessidades dos docentes (e não tanto as áreas de interesse dos formadores), em que se motivam os professores que a (não) procuram e em que se avaliam os seus reflexos no sucesso dos alunos (i.e., nas práticas em que a mesma ganha visibilidade).

No que à questão da articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB diz respeito, procurámos justamente auscultar as conceções e perceções que os estudantes deste perfil misto (mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) sobre a (in)existência de uma real articulação entre o pré-escolar e o 1.º CEB. Será, talvez, prematura a tentativa de resposta à questão que lançámos na introdução deste trabalho: ainda que, no plano declarativo, estes mestrandos manifestem e reconheçam a necessidade de uma articulação efetiva, não deixaram, no entanto, nas suas respostas, de parte a noção de que este perfil poderia ser encarado como uma saída profissional marcada por uma justaposição de funções educativas. Noutros contextos (veja-se, nomeadamente Serra, 2004), podemos encontrar evidências de que a articulação curricular a estes níveis está ainda marcada por descontinuidades nas atitudes e nos comportamentos.

Resta-nos apenas acreditar, lançadas que estão as bases de todo este processo, que o tempo e a competência dos nossos educadores e professores se encarregará de estabelecer as ligações necessárias, naquele que é o sistema ecológico em que a crianças se movimenta:

Mais do que cenários desconectados, as crianças beneficiam de sistemas de atenção e educação que estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades educativas ricas e polivalentes (Formosinho, 2000: 12).

Referências bibliográficas

FORMOSINHO, J. (2000). *Cadernos PEPT*.
ME (2009). *Programas de Português do Ensino Básico.* Lisboa: ME -DGIDC.
ME (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB.
SERRA, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.
http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/ (consultado a 16 de Outubro de 2010)

PARTE 2

Propostas didáticas

"Aprender a Escrever e a Gostar de Escrever" no Ensino Superior: um projeto de escrita com animadores e animadoras socioculturais em Oficina de Expressão Escrita

Docente e Estudantes de Oficina de Expressão Escrita
(3.º Semestre do Curso de Animação Cultural e Educação Comunitária
da Escola Superior de Educação de Santarém)[152]

Introdução

Tanto na perspetiva da animação socioeducativa, mais centrada na pessoa e no desenvolvimento de recursos pessoais e motivação para a aprendizagem, como na perspetiva da animação cultural, mais centrada na atividade de expressão e criatividade, é extremamente importante que estes e estas profissionais da educação não formal, os animadores e animadoras, escrevam e gostem de escrever, e não apenas requerimentos, convocatórias e actas, planificações e relatórios ou outros tipos de escrita administrativa e profissional, mas também escrita livre e criativa.

Que estratégias usar quando não escrevem e não gostam de o fazer? O que contribui para o desenvolvimento da sua capacidade de expressão e comunicação, da sua criatividade e sensibilidade estética, da reflexão sobre o funcionamento da língua, do gosto pela leitura e pela escrita?

Pretende-se, com base na apresentação de um projeto de produção de textos autobiográficos desenvolvido na Unidade Curricular Oficina de Expressão Escrita e respetiva exposição, apresentar algumas respostas a estas perguntas dando voz ao que pensaram e sentiram os e as estudantes envolvidas no projeto.

Alguns objetivos da Unidade Curricular de Oficina de Expressão Escrita

A unidade curricular Oficina de Expressão Escrita do Curso de Animação Cultural e Educação Comunitária da ESES tem, entre outros, os seguintes objetivos que contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais dos futuros animadores e animadoras socioculturais: conhecer a natureza e características da escrita lúdica e criativa; utilizar as técnicas basilares da construção de diversos modos de organização do discurso e tipos de texto, com vista a um progressivo aperfeiçoamento da expressão escrita; refletir sobre o funcionamento e o uso da língua portuguesa; produzir textos escritos livres, com vista ao desenvolvimento da criatividade e sensibilidade literária; recolher, selecionar, experimentar e refletir sobre práticas de animação sociocultural e técnicas de escrita facilitadoras da apropriação da escrita.

A Animação Sociocultural (ASC)

A ASC é um tipo de educação não formal, não escolar, que valoriza a partilha de saberes entre diferentes contextos de aprendizagens (a biblioteca, o museu, a escola, a casa e meio familiar, a rua, etc.) e visa estimular a participação ativa das pessoas no processo do seu próprio desenvolvimento psicológico, afetivo, cultural, social, educativo.

Não se usa a expressão "ensinar as pessoas", mas sim "desenvolver aprendizagens", "dinamizar e potencializar recursos pessoais", "motivar para as aprendizagens", "aprender". Não se usa a expressão "dar aulas" ou "ter aulas", mas sim "realizar tarefas", "desenhar e desenvolver actividades e projetos". Relativamente às pessoas com quem os animadores e animadoras trabalham, não se usa a expressão "alunos" ou "estudantes", mas sim termos como "pessoas", "intervenientes nas atividades e projetos", "beneficiários e beneficiárias", e termos mais específicos das diversas áreas específicas de intervenção: isto é, utilizadores da biblioteca, utentes do lar, visitantes do museu, sócios quando se trata de uma associação, etc. Quando se trata de projetos de ASC em meio escolar, falamos de "alunos" e "alunas", "professores" e "professoras", porquanto a animação, embora seja um tipo de educação não formal, também se faz nas escolas, em colaboração com docentes ou com outros profissionais da educação.

---

[152] Ana Afoito, Adriana Chaby, Ana da Silva, Ana Monteiro, Ana Rita Ferreira, Anabela Luís, Bruno Alves, Cátia Ferreira, Cátia Lopes, Cláudia Dias, Filipe da Silva, Inês Melão, Inês Catarino, Isabel Martins, Gabriela Heliodoro, Marina Batista, Marisa Santos, Ofélia Costa, Rute Raposeira, Sara Domingos, Tânia Cruz, Tatiana Rosa, Tiago Rodrigues

Existem também as expressões centradas na faixa etária, por exemplo, “crianças” do ATL X, “seniores” da Universidade Sénior - ou de Terceira Idade (as UTI), “jovens” do Clube de Teatro X, “adultos” do Projeto de Alfabetização X, etc.

Descrição da Atividade de Animação de Escrita Autobiográfica

Começámos por realizar uma dinâmica que consistiu em colocar, nas costas dos/as estudantes animadores/as, cartõezinhos com nomes de personagens de contos (Bela Adormecida, um dos sete cabritinhos, um dos três porquinhos, bruxa da Branca de Neve, Rapunzel, etc.). Cada pessoa desconhecia a personagem que lhe tinha sido colada nas costas. Rodámos na sala e, ao sinal de palmas, cada pessoa juntou-se a outra. Depois, através de mímica, cada uma explicou à outra quem ela era, ou seja, que personagem lhe tinha calhado. Depois de todos/as termos adivinhado quem éramos, a professora deu-nos uma folha para que, individualmente, escrevêssemos a biografia da personagem que nos tinha calhado, integrando no texto elementos da narrativa, mas também elementos da vida pessoal de cada um/a de nós, de forma a conferir ao texto um cunho autobiográfico. Fizemos a leitura de todos os textos em voz alta.

Numa segunda fase, fizemos uma correção dos textos servindo-nos de dicionários, prontuários e gramáticas. Tivemos ainda de pesquisar, ler e resumir o conto do qual fazia parte a personagem que tínhamos incarnado e de reescrever os textos, acrescentando assim mais elementos do conto, porque, nalguns casos, não conhecíamos bem o conto ou já não nos lembrávamos das peripécias nem das principais características das personagens. Voltámos a reler em voz alta para a turma todas as novas versões dos textos.

Trocámos os textos entre elementos da turma para que pudéssemos fazer uma revisão, fazendo correções ou sugestões de melhoramento dos textos, que cada pessoa era depois livre de aceitar ou não. Com base nas sugestões, cada pessoa voltou a reescrever o seu texto.

Tivemos várias aulas com a finalidade de melhorar os textos, com base nos comentários e sugestões da professora e de todos os elementos da turma. No final, voltámos a reler em voz alta para toda a turma os textos. Algumas pessoas chegaram a reescrever os textos nove vezes e outras cinco vezes. A professora perguntou-nos se queríamos organizar uma exposição dos textos na ESES e escrever sobre a experiência de escrita e decidimos por unanimidade que o faríamos no quadro do II Encontro Internacional do Português – Novos Desafios no Ensino do Português (ESES, 3-4 de Dezembro de 2010). No dia marcado para a montagem da exposição, três estudantes decidiram não expor por pensarem que não se tinham empenhado tanto quanto deveriam (nomeadamente por terem faltado muito às aulas) e julgarem que o trabalho não estava suficientemente bom para expor.

Cada pessoa recolheu as várias reescritas do texto, produziu uma descrição do processo de escrita, fez uma reflexão sobre as aprendizagens que tinha feito e encadernou tudo artesanalmente naquilo a que se veio a chamar “caderno”, “livro” ou “portefólio” de textos autobiográficos.

Um grupo da turma ficou responsável pela elaboração do cartaz e convite para divulgação da exposição e toda a turma participou na organização e montagem da exposição, com o apoio da professora e do professor de artes Nuno Rodrigues.

Com base nas nossas reflexões, através da plataforma Moodle do Centro de Ensino a Distância da ESES, participámos na elaboração da comunicação que três alunas apresentaram no encontro supracitado, em representação da turma. Um grupo de trabalho escreveu uma notícia sobre o evento e outro elaborou um relatório sobre a exposição. Como a grande maioria dos elementos da turma nunca tinha feito o seu *curriculum vitae*, começámos por recolher diferentes exemplos de curricula e, depois de os analisar, aprendemos a escrever o nosso curriculum vitae, nele incluindo a organização da exposição e a apresentação da comunicação.

Algumas aulas foram objeto de registo audiovisual com vista à produção de um filme sobre todo o processo, que se encontra disponível na Web TV da ESES em http://www.livestream.com/eseswebtv/video?clipId=flv_579af8ba-b50a-412c-8aaf-5a738a965b40&utm_source=lslibrary&utm_medium=ui-thumb

Resultados

Pensamos que a exposição dos textos e a realização do filme sobre o processo de escrita contribuíram para aumentar a nossa motivação para aprender em Oficina de Expressão Escrita, porque foram formas de valorizar o nosso empenho e de podermos refletir mais sobre o trabalho realizado. Abaixo apresentamos, na primeira pessoa, uma compilação dos principais resultados da experiência de escrita de textos autobiográficos acima descrita e das nossas reflexões.

Importância do trabalho de aperfeiçoamento das produções escritas

Em relação a aprendizagens, o mais importante foi ter ficado consciente de que um texto nunca está pronto, ou seja, há sempre algo para modificar, cortar ou acrescentar. (A)

Foi com estas aulas que me fui apercebendo que um texto nunca está completo. Pode ser sempre alterado a qualquer momento, pois, se for lido várias vezes, há sempre algo a mudar para o complementar. (B)

No fim de todo este processo de escrever, reescrever, corrigir, alterar, rabiscar, ler em voz alta para os outros, escrever em diversas folhas, chego à conclusão que afinal escrever uma simples história acaba por não ser assim tão fácil. Nós estamos habituados a escrever um texto uma só vez, depois, há quem releia, mas há quem nem isso faça. (H)

Antes deste processo, não dava tanta importância às revisões de texto. (K)

Se perguntarem se sinto que aquela a que chamo “Obra-Prima” é a melhor versão da história da minha vida, responderei: "Não, ainda pode ser melhor”. (N)

Revisão de textos e reflexão sobre o funcionamento da língua e o processo de escrita

Muitas vezes não conseguimos detetar os erros, pois foi algo muito recente, e em vez de lermos o que escrevemos, lemos o que queríamos ter escrito. (A)

Horas depois de escrever um texto, quando o vamos reler, encontramos erros ortográficos, de sintaxe (…) de que não nos apercebemos no momento em que o escrevemos pela primeira vez. (O)

Para escrever melhor, é preciso passar muito tempo à procura das melhores palavras e, ao modificar uma, temos de ter atenção ao resto da frase, pois pode deixar de fazer sentido. (A)

O mais curioso é que, na correção dos textos, todos os alunos puderam dar a sua opinião sobre o que achavam e até dar sugestões para melhorar os textos de cada um, o que não é frequente acontecer. (B)

Aprendi, em Oficina de Expressão Escrita, com colegas e professora que o simples pode ser o melhor, aprendi a escrever sem “inhos”. Penso e espero ter a humildade de ser uma boa escriba animadora, empenhada em fazer aquilo que gosta, ou seja a ser feliz! (C)

Este foi um processo de escrita que, pessoalmente, nunca tinha realizado, ou melhor, nunca tinha levado uma criação de um texto tão a sério. (E)

Com a elaboração da minha autobiografia, desenvolvi competências gramaticais, de coesão textual, de adequação do texto que estamos a redigir a objetivos de escrita, de deteção e correção de erros ortográficos. (M)

Graças às correções que tanto a minha colega de turma como a professora fizeram no meu texto, aprendi, à medida que vou escrevendo, a estar mais atenta a possíveis erros que possa cometer a nível gramatical e a nível da repetição de palavras. Tento sempre reler em voz alta o que escrevi, para ver se o texto faz sentido. Percebi que ler em voz alta é fundamental para mim, pois sinto que assim estou mais concentrada e reparo melhor no que estou a escrever. Para além da aprendizagem relacionada com o melhoramento da escrita, íamos também aprendendo a brincar com as palavras, ou seja, íamos procurando as palavras ou expressões que se encaixavam melhor no texto, tendo em conta o que queríamos dizer. (F)

Pondo término a este trabalho, que durou aproximadamente dois meses, uma coisa é certa, cumpriram-se objetivos. A nível da escrita, acho que desenvolvemos vários conhecimentos como regras de ortografia e pontuação. Conseguimos exercitar a mente e a imaginação, pois tivemos que criar e recriar várias vezes o mesmo texto nas aulas e em casa. (D)

O processo de reescrita leva a penetrar mais profundamente naquilo que se escreveu, a dar-lhe mais sentido, a explicitar conteúdos, além de ser um instrumento importante na aprendizagem da ortografia e da sintaxe. (P)

Temos de ter muito cuidado em pensar para quem estamos a escrever e como o escrevemos. Temos de pensar na maneira como serão lidos e recebidos os textos que escrevemos, entre outras coisas. (A)

Percebemos a importância que a escrita tem, o seu poder e a sua capacidade de enaltecer ou de destruir a imagem de alguma coisa. Descobri que a escrita é muito mais que palavras e frases de forma bem organizada, é uma heroína com poderes próprios. (N)

Sobre animação da escrita

Consegui ganhar conhecimentos no que toca à animação da escrita, pois nunca me tinha passado pela cabeça contar a história da minha vida, tendo como base um conto. É muito importante este tipo de exercícios, pois ajuda-nos a puxar pela nossa imaginação. (K)

Em relação à animação da escrita, nunca imaginei que se podia fazer coisas tão engraçadas e ao mesmo tempo divertidas como juntar a minha história de vida com a do "Pequeno Polegar", dando a oportunidade aos participantes de lerem e ouvirem as obras-primas uns dos outros, pois alguns, como eu, gostam de mostrar o seu trabalho, sentem-se felizes com o que fizeram e recordaram momentos bons e maus da sua vida. (L)

Na animação da escrita, o grande objetivo é pôr os participantes a escrever, com a finalidade de gostarem do que escreveram. (A)

A partir de uma atividade lúdica, podemos incentivar a produção de um texto de uma forma bastante motivadora e partilhar alguns momentos da nossa vida pessoal sem que as pessoas se apercebam bem se é ficção ou realidade. (B)

Foi através deste exercício que finalmente percebi a razão e as razões de estar a tirar uma Licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária (…). Desde a primeira aula que me senti realizada só por rabiscar um pequeno texto…o simples ato de pegar numa caneta para escrever foi ser finalmente eu própria… Falar do meu passado foi muito confortável e de certa forma prestei homenagem à minha família de quem tenho indisfarçável orgulho. (C)

Senti-me muito bem e à vontade, pude interagir e contribuir para um possível melhoramento dos textos dos meus colegas de turma. Na aula, a nossa disposição, sentados todos num círculo, mantendo a aproximação e o contacto, contribuiu para um ambiente mais confortável e acolhedor para todos. A experiência em si foi muito enriquecedora e devo dizer que não senti qualquer constrangimento. (D)

É também através da escrita que podemos lutar por mudar alguma coisa na sociedade, isto porque, ao escrevermos, estamos a exprimir o que sentimos, podendo também mostrar o nosso desagrado ou agrado e opinião sobre um certo tema ou situação. Portanto, para quem escreve bem, a escrita pode ser um trunfo. (F)

Todo o trabalho desta unidade curricular foi muito enriquecedor na medida em que a expressão escrita me ajudou a "libertar-me" um pouco, porque não me sentia à vontade a escrever. Com as atividades desenvolvidas, aprendi a gostar mais de escrever. (I)

Na animação da escrita, se partirmos ou formos ao encontro dos interesses imediatos dos participantes, temos mais hipóteses de sucesso. (P)

Na animação da escrita, deve-se ter em conta a individualidade de cada participante, tendo especial atenção às suas dificuldades. (M)

Pelo gosto que vi em todas/os as/os colegas em ler as suas obras-primas, aprendi de uma forma mais clara que, quando se dá a palavra a uma pessoa, temos mesmo de lhe dar espaço para comunicar; se não o fazemos, isso é fonte de frustração. (P)

Dificuldades

A atividade de escrita de textos autobiográficos a partir de contos, provocou-me uma mistura de sentimentos em diversas fases. Inicialmente, quando me foi proposta, achei uma boa iniciativa, pois iria

ser um grande desafio ao nível da escrita criativa (…). No entanto, as minhas expetativas rapidamente baixaram, pois a personagem da história que me calhou, “A Cinderela”, não tinha nada a ver comigo. Ao ler em voz alta a primeira versão da história, apercebi-me de que os ouvintes não estavam a recebê-la da mesma forma que eu a criei. No entanto, para mim, aquela história fazia todo o sentido. Apesar de estar representada de forma muito simplificada, recalcava sentimentos e vivências que só eu compreendia e conseguia identificar. (…) As críticas feitas pela turma e pela docente mostraram-me que a mensagem que eu queria transmitir não tinha sido passada, havendo comentários como: “está lamechas.” Após estas críticas, refleti sobre as opiniões dos meus colegas e apercebi-me do porquê de ter elaborado o meu texto daquela forma e a causa de ter tantas dificuldades em alterá-lo. Concluí então que eu tinha medo de divulgar aspetos da minha vida, e aproveitava-me da personagem para me camuflar, pois os problemas dela não correspondiam aos meus e isso aliviava-me. A minha frustração pelo trabalho aumentava à medida que ouvia os textos dos meus colegas e não tinham nada a ver com o meu, eles não tinham dificuldades em expor as suas histórias. No dia da entrega do trabalho final, a minha história continuava a não fazer sentido para mim, achando também que não tinha a mesma qualidade das dos meus colegas, por isso resolvi não a expor. Sentia-me desiludida, pois sabia que deveria ter participado em mais aulas, e tê-la melhorado, mas optei pelo lado mais fácil, desistir de expor. (M)

Foi complicado para mim tentar entrar no personagem da história que me tinha calhado e fazer uma autobiografia com elementos da minha vida pessoal, mas, ao longo do tempo, consegui adaptar-me ao exercício pedido. (B)

Para mim, inicialmente, foi bastante complicado, o que me desmotivou, pois calhou-me o conto “O Flautista de Hamelin”, conto que eu não conhecia. Bloqueei no início do processo, tendo como consequência o atraso da minha autobiografia. Quando consegui iniciar o meu texto, fiquei muito motivada e disposta a iniciar o meu processo de escrita. (K)

Durante este trabalho, foi um pouco difícil e frustrante para mim relacionar o conto que me calhou, “Ali Babá e os 40 Ladrões”, com a minha vida pessoal. Isto porque não me recordava da história e a personagem que me saiu tinha um papel secundário, e eu pouco ou nada sabia sobre ela. Até à data, não me consegui identificar com o conto. Porém, à medida que ia redigindo os textos, acabei por encontrar elementos de ligação entre ele e a minha vida pessoal. Este desafio fez com que eu achasse este trabalho ainda mais interessante, afinal penso que a atividade foi útil para o meu futuro, pois aprendi técnicas de animação da escrita que poderei vir a usar na vida profissional. (F)

Após este tempo de enorme dificuldade, consegui entrar no personagem “Príncipe Sapo” e senti que existiam momentos em que me identificava com ele. Assim, ao começar a reestruturar a minha história inicial feita em aula, tudo começou a fazer sentido e já não me custou tanto expor alguns elementos pessoais porque os consegui misturar com os do conto, deixando os meus colegas a interrogarem-se se seriam meus ou do “Príncipe Sapo. Foi uma óptima experiência e sinto-me feliz com a minha obra-prima, porque é um texto que fala da minha vida e que foi criado por mim. É a primeira história do meu portefólio que faço intenção de usar mais tarde. (B)

O mais difícil para mim foi o processo de opinar e “mexer” nos textos dos meus colegas…era mexer na história de vida de cada um e de alguns dos seus segredos. Aprendi que podemos fazer revisões sem alterar a versão de autor, com sensibilidade e bom senso, mas não é fácil. Senti-me, em alguns momentos, desnudada. Nunca tinha lido nada meu para ninguém pela minha própria voz. Estava orgulhosa do texto e cheia de vontade que o pudessem ouvir… Adorei fazer rir com a minha autobiografia, porque é muito mais fácil fazer chorar, e consegui esse objetivo. Estava expectante por ouvir as versões dos meus colegas e sentir o barulho na sala cheia de entusiasmo do pessoal a opinar em tom sério ou em tom divertido…adorei que se rissem tanto com o meu texto! (C)

A única tarefa que me custou um pouco mais foi quando houve uma troca de textos, tendo tido que ler, corrigir e dar sugestões consoante o que para mim seria melhor para o texto em questão. (D)

De facto, foi com alguma dificuldade que consegui terminar esta atividade, pela razão de que não é nada do meu agrado falar da minha vida pessoal para “tantas” pessoas, mas rapidamente me apercebi de que nem tudo era mau e que podia assim desenvolver a minha capacidade de imaginação e principalmente a minha escrita. Começaram a surgir então mil e uma ideias para “encaixar” a minha história de vida na história do anão Atchim da “Branca de Neve”. Mas, quando tentava passar as ideias para o papel, ficava tudo baralhado, uma grande confusão e não saía nada com pés nem cabeça. Escrevia, voltava a escrever e, quando dei por mim, já tinha escrito uma página. Fantástico! Obrigada! (G)

A atividade principal deste exercício prendia-se com a escrita, que é a área em que tenho mais dificuldades. Não foi fácil, com o avançar do tempo, fui mudando a minha opinião. Nós aprendemos muito, também a professora Ana da Silva foi alertando a minha atenção para os aspetos aos quais, muitas vezes, não dava muita importância como é o caso de escrever, fazer uma pausa e voltar a escrever e reescrever. Todo este processo resulta num texto melhor, mais correto e bem estruturado. Aprendi que o exercício de aperfeiçoamento do texto é fundamental para obter bons resultados. (I)

Eu gostei de realizar o trabalho, mas mais para o final quando já se tinha feito as trocas de textos, pois inicialmente confesso que até estava um pouco desanimada e desinteressada, porque escrever foi coisa de que nunca gostei muito. (…) O que depois veio a suscitar interesse foi quando a professora me fez um desafio, o qual eu gostei e aceitei. (H)

O sentido da Escrita autobiográfica

Gostei de falar da minha vida, ao mesmo tempo que era o lobo mau d' "O Capuchinho Vermelho". Em certas alturas, fez-me relembrar momentos menos bons pelos quais passei. Agora, com a obra-prima, posso olhar para a história da minha vida com elementos que nunca pensei que fizessem parte dela. (A)

Esta atividade não foi um simples exercício de escrita criativa, foi um exercício muito pessoal. O desafio de expor a minha vida particular com a forma de uma personagem bem conhecida dos contos infantis foi uma experiência muito prazerosa. („.) Este exercício serviu também para nos conhecermos melhor uns aos outros, pois partilhámos coisas da nossa vida que de outra maneira partilharíamos. Cada vez que reescrevia e acrescentava novos excertos ao texto, lembrava-me de mais e mais passagens e peripécias da minha vida, que fizeram acordar memórias adormecidas. (N)

Ao longo de todo este trabalho, aprendi que é possível trabalhar e desenvolver as capacidades de idealidade e memória, pois acabei por reviver algumas coisas da minha vida que julgava esquecidas e em que não pensava.

Diariamente ou quase, acrescentava um pouco mais de mim à minha história.

Senti aumentar e progredir a criatividade e a originalidade; a capacidade de adaptarmos acontecimentos nossos à história fictícia. Confesso que no início deste trabalho, a minha reação foi: "Oh não! Falar da minha vida pessoal? Não gosto nada!" Então, o primeiro texto foi realmente muito fraco. Na segunda tentativa e após ter relido o livro "Alice no País das Maravilhas" e lido várias vezes o resumo que fiz, fui associando algumas personagens a membros da minha família, puxei um pouco pela imaginação e… bem, a partir daí, dedicar-me a este trabalho foi um prazer! Constantemente relia o que tinha feito, revia a pontuação e acrescentava mais um pouco. Um trabalho em que, no início, parecia tão difícil encher uma página, encontrava-se agora limitado a não exceder 3 a 4 páginas. Gostei particularmente dos últimos capítulos da minha obra, onde misturo a realidade com o sonho… fica no ar, ou ao gosto do leitor, o que realmente se passou no mundo de Alice... Quem sabe Alice não irá contar um pouco mais de si e do seu mundo numa próxima oportunidade ou nos próximos capítulos. (J)

Já sabia que todos gostamos de falar de nós, mas nunca o tinha feito na primeira pessoa deste modo. Foi uma experiência positiva. (P)

A vida é vida e a escrita é o meio para escrever sobre a vida que se viveu, que se vive e que se quer viver. (K)

Divulgação dos escritos

Gostei muito da ideia da exposição dos nossos textos, ou melhor das obras-primas, pois é uma forma de divulgar o trabalho que fizemos e o quanto é difícil por vezes lidar com este tipo de escrita. Uma escrita com base num conto tipicamente conhecido, mas introduzindo-lhe elementos autobiográficos.

É uma boa forma de dar reconhecimento e valor ao trabalho que tem vindo a ser desenvolvido com muito esforço por todos. (D)

Reflexão final

Para terminar, apresentamos a reflexão de uma colega que resume as suas aprendizagens em Oficina de Expressão Escrita naquela que é talvez a maior aprendizagem: a da felicidade que podemos eventualmente encontrar na expressão escrita.

Desde o início, foi um desafio estar no papel a escrever cada palavra da minha vida, mesmo sendo através de uma personagem. Somos quem somos, e vivemos o que vivemos, ninguém o sabe tão bem como nós próprios. Tivemos que dar um bocadinho de nós aos outros, soubemos algo que não sabíamos, pudemos conhecer a turma pela vida e não apenas pela parceria na sala de aula.

A escrita revelou-se uma brincadeira, na qual cada passo dava a conhecer mais o brinquedo com que brincávamos. As palavras, as vírgulas, a pontuação e o conteúdo tornaram-se familiares, mas não sei se até agora são os mais adequados, pois percebi que um texto não tem fim, mas sim um "reescreFim", a contínua revisão e alteração podem não ter fim.

Agora penso no trabalho que dá escrever um livro ou um texto: autor ou autora lê e relê vezes sem conta, até chegar àquilo que considera obra-prima. Mesmo depois de publicado, será que ele ou ela não mudaria nada? Pois é, acho que mudaria e continuaria a mudar… uma história, um texto, uma frase poderiam sofrer alterações, porque as nossas ideias e experiências estão sempre a mudar.

Valorizo a aprendizagem deste processo de escrita, pois considero-o uma linha que irei seguir na construção de textos ao longo da vida. Até a vida pode estar a ser sempre reescrita pelo que pretendemos expressar.

Este foi um processo de aprendizagens marcantes tanto no que respeita à implementação de atividades de promoção e animação da escrita na nossa futura prática profissional, como para servir de ferramenta de trabalho durante o curso.

O meu relacionamento com o papel e com a caneta melhorou, eles tornaram-se assíduos da minha mala e nas minhas mãos. Escrever, agora, não é só por "obrigação" académica, mas um prazer pessoal. A felicidade que pretendo na vida irá complementar-se com a felicidade que sinto na escrita.

Referências bibliográficas

AZEVEDO, Flora (2000). Ensinar e Aprender a Escrever. Através e para Além do Erro. Porto: Porto Editora.

BARBEIRO, Luís [Dep. Leg. 1999]. Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e a Expressão Escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CEMBRANOS, F.; MONTESINOS, D. H. e BUSTELO, M. (2005). La animación sociocultural: una propuesta metodológica. Madrid: Editorial Popular.

FROUFE, S. & SANCHEZ, M. A. (1998). Animación sociocultural. Nuevos enfoques. Salamanca: Amarú Ediciones.

MORENO, Víctor (2004). El Deseo de Escribir. Propuestas para Despertar y Mantener el Gusto por la Escritura. Pamplona:Pamiela.

MORENO, Victor [Dep. Leg. 2000]. Lectura, Libros y Animación. Reflexiones y Propuestas. s.l. : Gobierno de Navarra; Departamiento de Educación y Cultura. [On-line] Disponível http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/Blitz_verde_II_cas.pdf (20 Jul. 2006).

NIZA, Sérgio (coord.) (1998). Criar o Gosto pela Escrita - Formação de Professores. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

SILVA, Ana da; SOARES, José Manuel (2006). Fazer livros na biblioteca da escola: melhor escrever e desenhar para melhor ler. Actas do 6.º Encontro Nacional (4.º Internacional) de Investigaçãoem Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Braga: Universidade do Minho.
Também disponível em http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_fazer_livros_biblioteca_b.pdf

O texto poético no 2.º ciclo – uma proposta de *leitura* em inter-relação com outras competências

Clara Marina Ribeiro Antunes[153]
Cremilde Domingues Rodrigues[154]

I – Introdução

O trabalho que aqui apresentamos resulta da frequência de uma acção de formação intitulada *O Trabalho do Funcionamento da Língua*. No âmbito desta ação, elaborámos uma proposta de trabalho para os alunos do 5.º ano de escolaridade, tendo por base as obras de leitura propostas pelos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009). Após pesquisa das obras indicadas, optámos por uma coletânea de poemas da autoria de Amadeu Baptista, *Os Cavalos a Correr*, de onde extraímos o poema "O Cavalo de Tróia". Apesar de não conhecermos o autor, cativou-nos a musicalidade do título bem como a perfeita sintonia entre a ilustração e o poema. Também o género textual, pouco trabalhado ao nível do 5.º ano, constituiu um desafio.

A escolha do poema "O Cavalo de Tróia", para uma exploração mais aprofundada, teve por base o princípio da progressão contemplado nos Programas. Com efeito, o trabalho realizado no 5.º ano com este poema em particular prepara já o estudo, a ter lugar no 6.º ano, da obra de Maria Alberta Menéres, *Ulisses.*

Todo o trabalho de planificação desta proposta recorreu à exploração dos Programas de Português, que inclui os termos linguísticos definidos no *Dicionário Terminológico*, tentando abordar todas as competências específicas, desde a Compreensão Oral, à Expressão Oral, passando pela Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua.

O princípio da progressão foi aplicado tendo em conta quer os diferentes anos do mesmo ciclo, quer os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, uma vez que também apresentamos uma proposta para que sejam trabalhadas outras tipologias textuais, tal como o texto argumentativo, necessárias para a "competência comunicativa" proposta para o 7.º ano de escolaridade.

É pois nosso propósito, neste texto, apresentar uma sequência didática em torno do texto poético, a leccionar no 2.º ciclo (quinto ano), no âmbito de algumas questões estruturantes para o ensino da língua, referenciadas nos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), sendo elas o lugar capital do texto literário, o princípio de progressão e a articulação de competências específicas.

Quando os alunos iniciam o 5.º ano, ou qualquer outro ano de escolaridade, é necessário dar continuidade às experiências de leitura, quer de obras literárias, quer de obras não literárias, e às vivências e conhecimentos já adquiridos. Como tal, e como o próprio programa indica, é necessário identificar os "Conhecimentos prévios", adquiridos no 1.º ciclo, a partir dos quais se pode dar início a este trabalho.

A obra *Os cavalos a correr* de Amadeu Baptista foi a escolhida para a planificação da sequência didática "O texto poético", uma vez que se teve em conta a "…necessidade de privilegiar a diversidade tanto temática e formal dos textos seleccionados como das abordagens e modos de ler…" (PPEB, 2009). O trabalho a realizar com esta obra serve de ponto de partida para o desenvolvimento de competências do modo escrito e oral, conforme preconizam os *Programas de Português do Ensino Básico* (2009).

II – Leitura dos paratextos

É importante preparar os alunos para uma análise cuidada do documento *livro*. Desta forma, propõe-se que os alunos analisem as informações fornecidas pelos paratextos, preenchendo um quadro com informações relativas ao nome do autor, do ilustrador, à coleção a que a obra pertence e à editora que o publica, elementos constantes da capa e da lombada. Esta é uma das tarefas que consideramos que os alunos terão que fazer antes de iniciar o estudo da obra em questão, pois ajuda-os a compreender de forma mais plena o objeto que manuseiam.

---

[153] Colégio Dinis de Melo, Leiria.
[154] Colégio Dinis de Melo, Leiria.

De seguida, uma chamada de atenção para o título do livro, *Os Cavalos a Correr*, deve levar os alunos a refletir acerca do tema da obra e antecipar o seu conteúdo: "Do que tratará?", "Que tipo de história estará retratada neste livro?"… Procuremos as respostas a estas questões na contracapa. No entanto, neste caso, nada aí se encontra escrito.

III – Atividades de Expressão Escrita

Antes ainda de "abrir" o livro para desvendar os seus mistérios, a observação da contracapa do livro poderá levar-nos à primeira atividade de produção escrita – a elaboração da biografia de Amadeu Baptista. Porém, é fundamental salientar que, para os alunos, a atribuição duma tarefa deste tipo carece dum objetivo concreto. Porque não pedir aos alunos que sugiram à editora a inclusão da biografia de Amadeu Baptista na contracapa que se encontra vazia? Esta sugestão traz uma motivação adicional aos alunos, que veem no seu trabalho uma utilidade real. Ao professor cabe-lhe orientar na pesquisa, seleção e organização da informação recolhida.

Antes ainda da análise do poema escolhido, consideramos importante o folhear da obra integral, rica em termos visuais e estéticos. Através desta observação, pretendemos ainda que os alunos cheguem a determinadas conclusões: os textos são escritos em verso, pelo que são poemas; o tema subjacente a todos os poemas é um animal: o cavalo.

A audição do primeiro poema, "O cavalo de Tróia", constitui o ponto de partida para o trabalho de compreensão oral, o qual deve ser complementado com um trabalho de leitura que conduzirá os alunos a nova atividade de produção escrita.

Recordando conhecimentos prévios respeitantes às noções de verso, estrofe, rima, refrão, os alunos procedem à análise formal do poema. Esta análise prossegue com uma revisão das classes de palavras, neste caso da do nome, uma vez que logo no início nos são apresentados dois elementos principais desta composição poética narrativa: Tróia e Ulisses. Recorrendo às informações constantes na última página do livro, onde existe uma espécie de glossário, no qual constam explicações acerca de personagens e acontecimentos referidos nos diferentes poemas, Ulisses é apresentado aos alunos e explicada a importância de Tróia e dos acontecimentos lá ocorridos.

Para que os acontecimentos narrados se tornem mais claros, o aluno seleciona a informação do texto a fim de identificar os diversos momentos que constituem este "poema-narrativo". A identificação dos elementos é feita recorrendo às palavras do aluno, corroboradas por transcrições das expressões usadas no poema. Neste ponto, são introduzidos ou revistos conteúdos, tais como os recursos retóricos, nomeadamente a metáfora e a personificação. Para a identificação dos principais momentos, sugere-se a grelha seguinte:

Momentos	**Por palavras tuas**	**Expressões do poema**
1º - identificação do sujeito poético		
2º - quem ordenou a construção do cavalo - material usado - característica especial do cavalo - finalidade com que foi assim construído - sentimento do cavalo		
3º - guerra: .antes .nessa noite		
4º - conclusão . Cidade . Cavalo		

Grelha 1

Como consideramos indispensável que qualquer exercício de textualização seja precedido de planificação, o trabalho de análise do poema (grelha 1) constitui já um plano da síntese a elaborar pelos alunos para

acompanhar a biografia do autor, na contracapa. Posteriormente, esta tarefa deve ser concluída, recorrendo a processos de revisão textual, cujo objetivo é o aperfeiçoamento contínuo.

Após esta análise do texto, da sua história e personagens, o professor pode passar a uma outra abordagem que se relaciona com o sentido estético e criativo dos alunos. Desta forma, em grupos ou individualmente, os alunos são convidados, em primeiro lugar, a desenhar o seu próprio cavalo de Tróia. Para tal, devem seguir algumas linhas condutoras, tais como: a cor do cavalo; o seu tamanho; o material em que seria feito; por onde entrariam os Gregos; em que parte do cavalo estariam escondidos; como comeriam lá dentro; outros aspetos que os alunos considerem relevantes para a construção do seu "cavalo".

IV – Atividade de Expressão Oral

Uma outra proposta de trabalho prende-se com a expressão oral, mais propriamente com a argumentação, que Aristóteles definiu como a "arte de falar de modo a convencer". Neste sentido, os alunos preparam uma pequena exposição oral cuja finalidade é convencer os seus colegas de que o seu é o cavalo mais adequado para a invasão de Tróia. Para tal, é necessário fornecer aos alunos ferramentas para que possam fazer uma exposição de forma confiante e segura, usando um tom de voz adequado e uma dicção clara. Assim os alunos irão elaborar um plano-guia, fornecido pelo professor, que irá orientar esta apresentação. Após a planificação da exposição oral, cada aluno estará na posse de todos os elementos para realizar uma pequena exposição em cerca de 5 minutos, tentando cingir-se ao essencial. O plano a ser preenchido pelos alunos poderá ser como aquele que a seguir apresentamos:

Planificação da apresentação oral

Deves referir os pontos seguintes:

a sua cor: *O meu cavalo é ____________ porque ______________________________*

o seu tamanho: *Ele é ____________________ para que ________________________*

o material em que foi feito: *É feito de _____________ porque considero que________*

por onde entrariam os gregos*: Os gregos entram por _________________ para que*

em que parte do cavalo estão escondidos*: Os homens ficam escondidos em (parte do cavalo) ______________ porque é onde _____________________________________*

como comeriam lá dentro: *Para se alimentar, os gregos _______________________*

outros aspetos importantes: *Finalmente, quero ainda acrescentar que (algo que consideres importante para defender o teu desenho) ___________________________*

É fundamental que os alunos sejam preparados para se expressar oralmente, de forma clara, planeada e estruturada, uma vez que a aquisição destas competências se revela essencial para a sua vida futura. Quanto mais à-vontade os alunos se sentirem no momento de uma apresentação oral pública, que inclui a organização dos seus pensamentos e discurso, mais capacidades terão em todos os setores da sua vida.

V – Conclusão

Este trabalho inicia-se com o estudo do poema "O cavalo de Tróia", contudo não termina aqui. Os restantes poemas, pela sua riqueza e beleza, bem como pelas referências a artistas e poetas, ou ainda pelas mensagens que veiculam, exigem uma atenção muito particular. Desta forma, sugere-se a sua leitura e ainda a seleção de alguns poemas que poderão servir de base a um trabalho de compreensão na aula de Língua Portuguesa.

Referências bibliográficas

BAPTISTA, A. (2008). *Os cavalos a correr*. Vila Nova de Gaia: Trinta por uma linha
REIS, C. (coord.) *et alii*. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação

Sítios na Internet:
http://dt.dgidc.min-edu.pt (Dicionário Terminológico)
http//www.planonacionaldeleitura.gov.pt (Plano Nacional de Leitura)

«Palavras escondidas, partidas e preguiçosas»

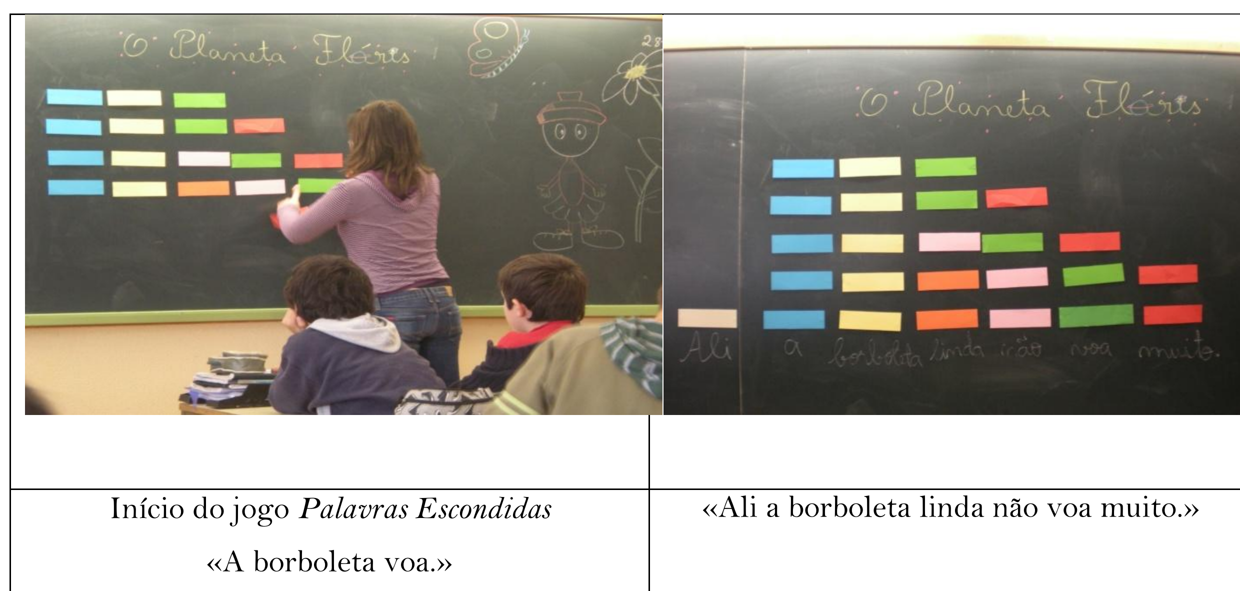
Lirolinda Viegas[155]

Este título denomina uma sequência de estratégias lúdicas para o desenvolvimento da consciência fonológica, cujos descritores de desempenho visam identificar e isolar as palavras da frase, identificar e manipular sílabas na palavra e reconhecer todos os fonemas de uma palavra, sendo que o principal objetivo é o de desenvolver a consciência fonológica ao nível da palavra, da sílaba e do fonema.

Partindo da exploração de uma imagem motivadora, podemos realizar, em grande grupo, o jogo das «Palavras Escondidas» (adaptado de Freitas *et al.*, 2007) com retângulos de cartolina colorida, cujos objetivos se centram no desenvolvimento da capacidade de reconhecer e de isolar palavras na frase, embora, adicionalmente, seja estimulada a reflexão morfossintáctica, ao nível da extensão e da redução de frases, socorrendo-nos também da capacidade de atenção e de memória do aluno.

Exemplificando com as imagens expostas, os alunos começam por enunciar uma frase simples «A borboleta voa.», representada através de retângulos coloridos que escondem as palavras. Começa aqui o trabalho de reconhecimento e isolamento de palavras na frase, apurado com a omissão e a substituição de palavras/retângulos na frase. Posteriormente, o professor poderá sugerir a expansão da frase colocando um novo retângulo para cada nova palavra e relembrando que cada cor identifica sempre a mesma palavra.

O exercício poderá terminar com a representação escrita da frase, fazendo corresponder cada palavra ao seu retângulo, sendo que os alunos poderão também realizar o seu jogo individualmente, a partir de uma imagem para a qual cada um crie e expanda uma frase, respeitando as regras do jogo praticadas em grande grupo.



Início do jogo *Palavras Escondidas* «A borboleta voa.»	«Ali a borboleta linda não voa muito.»

Fig. 1 - Jogo das Palavras Escondidas

155 Agrupamento de Escolas Padre Cabanita – Loulé; Núcleo Regional de Formação PNEP da ESEC-UAlg.

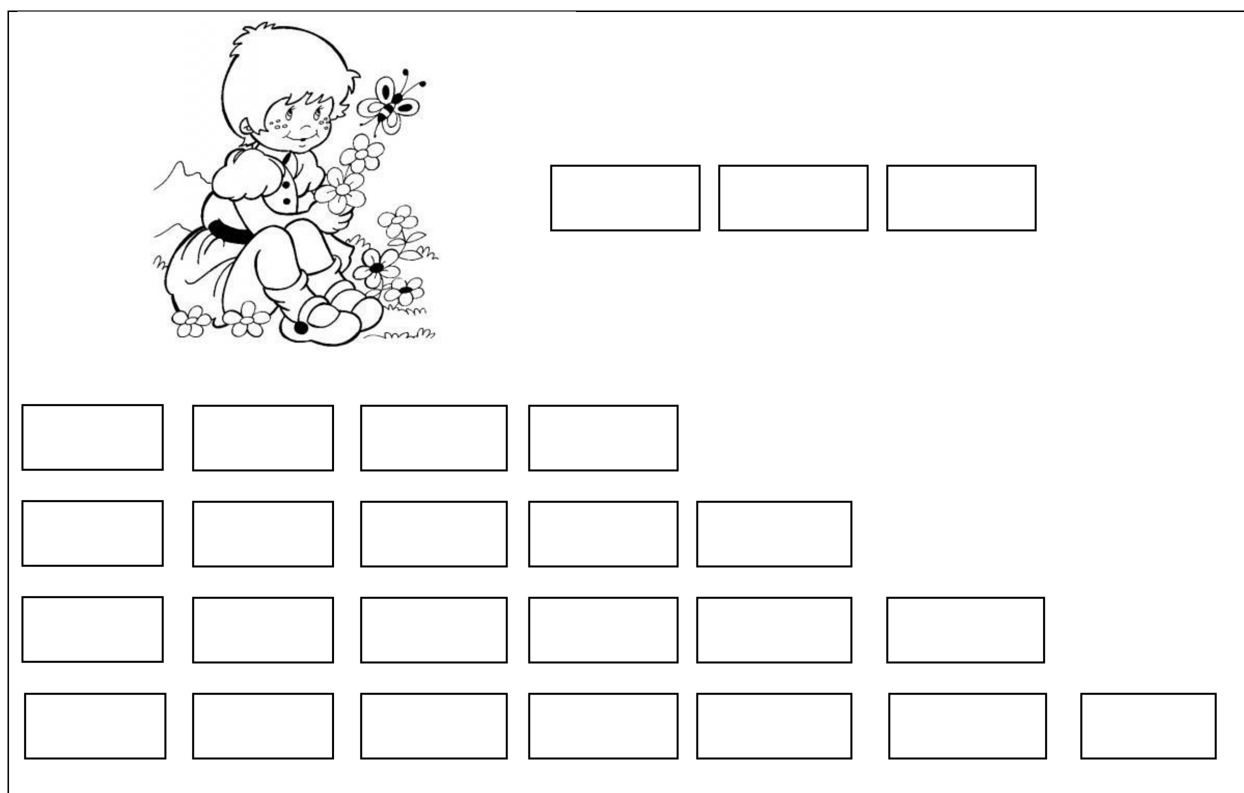


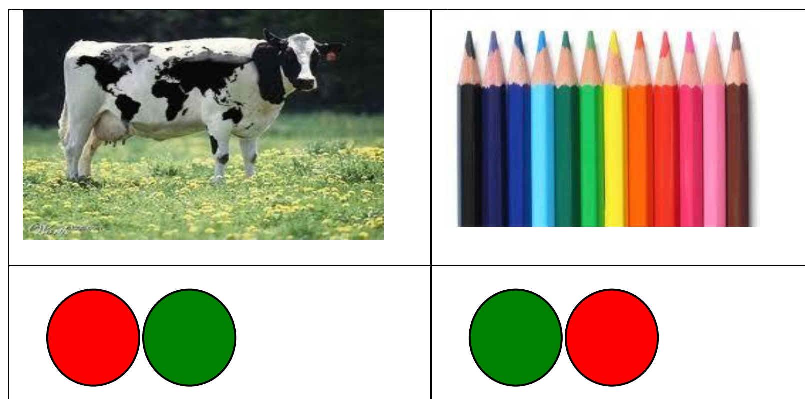
Fig. 2 - Exercício baseado no jogo das *Palavras Escondidas*

O dominó das «Palavras Partidas» (adaptado de Freitas *et al.*, 2007) pretende desenvolver a consciência fonológica ao nível da identificação e da manipulação de sílabas, formando novas palavras por alteração, supressão e inserção de elementos.

O jogo é constituído por várias peças com duas imagens cada. As mesmas representam palavras, cujo número de sílabas está identificado, por baixo de cada imagem, com círculos verdes e vermelhos. A cor verde representa a sílaba a ser utilizada em cada palavra, de cada peça, para formar uma palavra nova, que virá na peça seguinte.

Por vezes, podem ser utilizadas duas ou mais sílabas de cada palavra, desde que identificadas com a cor verde. Pelo exemplo exposto, podemos facilmente compreender que é possível a alteração da posição das sílabas para a construção da nova palavra.

Como tarefa final, representante de um bom domínio de identificação dos sons que formam as sílabas das palavras, podem ser os alunos a construírem os seus próprios dominós silábicos, atividade que os envolverá em descobertas bastante motivantes e extremamente gratificantes para o professor.



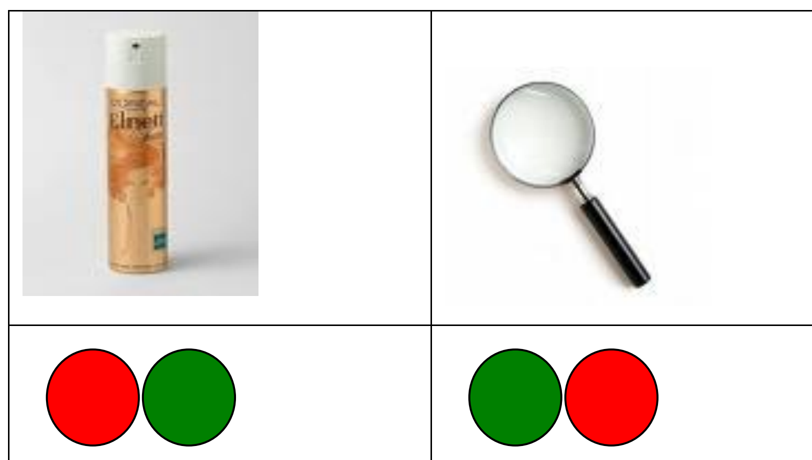


Fig. 3 – Excerto do dominó das *Palavras Partidas*

Para terminar esta sequência lúdica para o desenvolvimento da consciência fonológica, sugerimos o dominó das «Palavras Preguiçosas» (adaptado de Freitas *et al.*, 2007), cujo objetivo é o desenvolver da capacidade de segmentação das palavras nos sons que as constituem e respetiva contagem.

Cada peça é constituída por duas partes distintas: uma imagem que representa uma palavra e um conjunto de triângulos que representa o número de sons de uma palavra. O dominó pode ser continuado de ambos os lados, identificando e contando os sons que compõem a palavra representada pela imagem e colocando junto uma peça que tenha o mesmo número de triângulos ou colocando uma peça que tenha uma imagem que represente uma palavra que seja constituída pelo número de sons, representados pelos triângulos.

Numa fase seguinte, também poderemos dar a oportunidade aos alunos de construírem o seu próprio dominó fonémico, numa atividade que contribuirá para um treino cada vez mais eficaz do desenvolvimento das capacidades de segmentação fonémica na palavra, de forma empenhada e consciente.

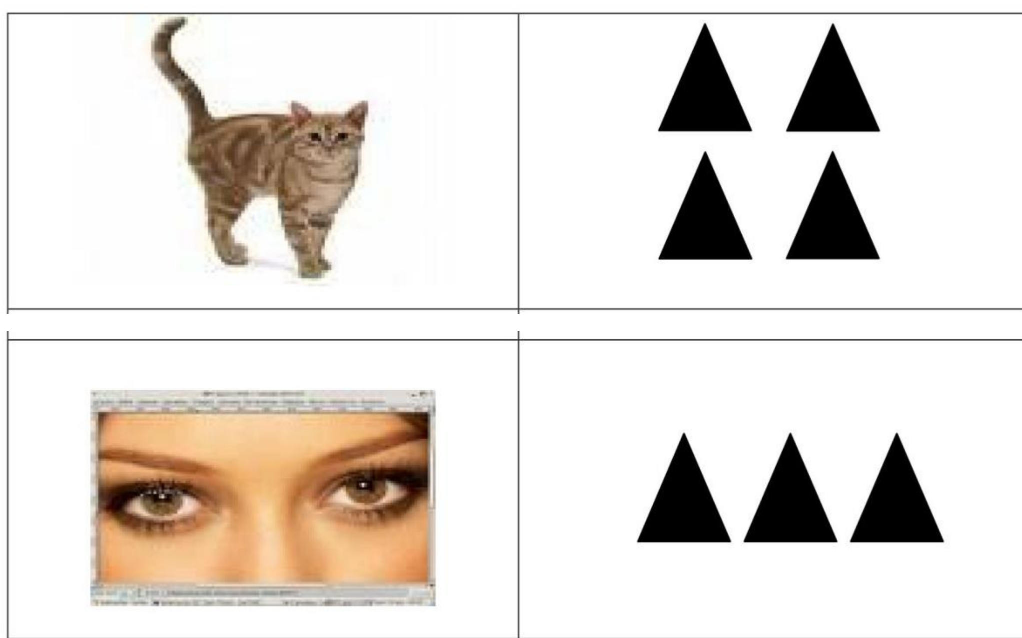


Fig. 4 – Excerto do dominó das *Palavras Preguiçosas*

Bibliografia consultada

FREITAS, M. J., ALVES, D. & COSTA, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa, Ministério da Educação.

O ensino do texto literário no 3.º CEB

Ana Soares Barbosa
Catarina Carrilho
Luísa Policarpo
Maria Alexandra Lopes
Marta Branco Rafael[156]

"Cada homem que sabe dizer o que diz é, em seu modo,
Rei de Roma. O título não é mau, e a alma é ser-se."
Bernardo Soares, Livro do Desassossego

Introdução

No âmbito da análise e reflexão sobre os novos Programas de Português e na tentativa de criar materiais adequados aos princípios que os mesmos instituem, desenvolvemos uma unidade didática que nos desafiamos a apresentar neste livro.

Cientes das dificuldades manifestadas pela comunidade escolar na implementação dos novos Programas - atendendo a questões como a ausência de anualização, trabalho por competências e Dicionário Terminológico - sentimos como premente a necessidade de experimentar e provar a exequibilidade do que é proposto no mesmo. Deste modo, propusemo-nos elaborar uma unidade didática que fosse reflexo desta nova visão programática. Sentindo ainda a necessidade de elaborar materiais para a temática da poesia, área *non grata* da lecionação na fase do 3.º ciclo do ensino básico, seleccionámos textos pessoanos que nos pareceram ir ao encontro das características dos jovens desta faixa etária, nomeadamente o tema da liberdade e, a partir destes, organizámos um conjunto de sete aulas de 45 minutos. Num processo de teia, desfiámos um conjunto integrado de atividades conducentes à exploração de todas as competências: compreensão do oral e da escrita, conhecimento explícito da língua, produção oral e escrita.

Pretendemos, assim, com este trabalho, mostrar possibilidades de concretização da proposta do novo Programa a partir de uma unidade didática real que foi por nós implementada em cinco turmas do básico. Tal aplicação permitiu-nos verificar que, efetivamente, o que parecia novo não o é a nível do conteúdo, mas apenas e somente na forma de olhar a prática de ensino-aprendizagem: focada, agora, em perfis de desempenho (em vez de objetivos) e na aquisição de competências, verificada pelo alcance de metas, observável nos momentos de avaliação. Esperamos com esta proposta de trabalho desmistificar alguns preconceitos em torno dos novos Programas de Português do Ensino Básico e aplicação do mesmo - como a dificuldade em integrar as várias competências, o papel do texto literário e o cumprimento das metas.

Planificação de uma unidade didática – «*À volta de Pessoa*»

Este projeto, "À volta de Pessoa", surgiu no contexto da formação sobre os novos Programas. Ao refletirmos sobre os mesmos, sentimos necessidade de começarmos a produzir e experimentar materiais. Por um lado, percebemos que esta metodologia de abordagem aos novos Programas nos fornece pistas sobre as estratégias a utilizar aquando da lecionação dos mesmos; por outro, permite-nos criar materiais que poderão ser reutilizados e apreciar "in loco" a reação dos alunos/ receção às nossas propostas e abordagens.

Ao projetarmos esta unidade didática de cerca de sete aulas, pretendemos:

- consciencializar-nos das diferenças e semelhanças, a nível de conteúdos e estratégias, entre o Programa de 1991 e os novos Programas;

- aperceber-nos das exigências feitas pelas novas perspetivas e das adequações que serão necessárias na nossa atividade lectiva futura;

- enquadrar os níveis de desempenho/ graus de exigência dos novos Programas em relação ao de 1991.

Além dos aspetos supra referidos, e tendo em conta a realidade que a obra poética de Fernando Pessoa, uma das figuras literárias fundamentais na cultura geral de qualquer português, é pouco trabalhada no 3.º Ciclo, sendo apenas explicitamente recomendada nos 8.º e 9.º anos, no programa de 1991, pensámos

---

[156] Todas as autoras são docentes do Colégio do Sagrado Coração de Maria (Lisboa)

ser um bom desafio para nós e para os nossos alunos criar uma unidade temática em torno deste autor e, em particular, de um poema que consta do manual adotado. Apesar de este poeta representar vários níveis de dificuldade para a faixa etária com a qual trabalhamos (desde os temas presentes na obra, à reflexão filosófica, passando pela estruturação frásica até à exploração dos possíveis sentidos conotativos das palavras), consideramos, ainda assim, que, quanto mais cedo os jovens contactarem com Pessoa, melhor, desde que os textos selecionados não representem barreiras de compreensão intransponíveis.

O ponto de partida da unidade é uma atividade de **compreensão oral** que consiste na observação de um vídeo sobre o poeta. O documentário é um excerto do episódio dedicado a Fernando Pessoa na competição Grandes Portugueses e está disponível no Youtube.

Com esta atividade, os desempenhos desejados são manifestados pelos seguintes descritores:

- identificar ideias-chave; tomar notas;

- utilizar grelhas de registo;

- formular, confrontar e verificar hipóteses acerca do conteúdo;

- identificar o assunto, tema ou tópicos;

- distinguir o essencial do acessório;

- distinguir visão objetiva e visão subjetiva;

- fazer inferências e deduções;

- distinguir diferentes intencionalidades comunicativas, relacionando-as com os contextos de comunicação e os recursos linguísticos mobilizados.

Após a realização e aplicação destes materiais que vos apresentamos, feitos com base nos novos Programas, foram publicadas as Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa. Logo, pareceu-nos imprescindível voltarmos a refletir sobre a unidade didática em questão e verificar, *a posteriori*, para que metas tínhamos estado a trabalhar com os alunos. Assim, de par com os descritores de desempenho, serão também apresentadas as metas para as quais se trabalha ao realizar esta unidade.

As metas a atingir na atividade de compreensão do oral são as seguintes:

- Toma nota dos pontos principais de uma exposição, de um debate, de um programa de TV. (6º ano)

- Identifica os principais recursos usados pelos falantes para explicar e divertir. (7/ 8ºanos)

Observando as metas referidas, percebemos que há diferenças nos níveis de exigência entre o Programa de 1991 e o novo Programa, que pretende que certas metas sejam atingidas já no final do segundo ciclo.

No início da atividade, os alunos veem o primeiro minuto do documentário, que funciona como "isco", estratégia de motivação, para os cativar para o resto da atividade. Depois de respondidas algumas questões muito breves, avançamos para mais um excerto a partir do qual os alunos devem selecionar alguma informação biográfica sobre Fernando Pessoa.

O segundo momento desta unidade de trabalho decorre no domínio da **leitura**. Recordamos ter também como objetivo avaliar como os novos programas permitem uma plena articulação entre competências, ainda que, como neste caso propomos, as atividades tenham um núcleo temático.

Os desempenhos trabalhados são clarificados nos descritores seguintes:

- expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes;

- distinguir diferenças, semelhanças ou a novidade de um texto em relação a outro(s);

- reconhecer e refletir sobre os valores culturais, estéticos, éticos;

- caracterizar os diferentes modos e géneros literários;

- analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária;

- analisar o ponto de vista;

- analisar o valor expressivo dos recursos retóricos;

- reconhecer e refletir sobre as relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.

Esta atividade no âmbito da **Leitura** enquadra-se no domínio de referência Compreender e Interpretar Textos, permitindo as atividades propostas desenvolver competências de compreensão e de interpretação de textos que possibilitem aos alunos atingir as seguintes metas:

- Cita pormenores do texto expressos literalmente ou reconstituídos por inferência. (8.º ano)

- Estabelece a relação entre uma determinada parte do texto e a estrutura mais ampla em que se insere. (8.º ano)

Assim, nesta unidade multimodal, propomos como atividade de leitura o contacto com o poema "Liberdade". A interpretação do mesmo decorre a partir de pequenos exercícios essencialmente de resposta fechada e que fornecem, desde logo, linhas orientadoras da leitura, assim facilitando o acesso ao texto. Os alunos treinam, igualmente, estratégias de análise de texto como a categorização, com base em critérios semânticos:

Tabela 1

2. Preenche a tabela com palavras/ expressões retiradas do poema.

DEVER		PRAZER	
LER	ESTUDAR	NATUREZA	OUTROS
maçada	nada(x2)	sol doira	poesia, bondade, danças
papéis pintados com tinta	indistinta	rio corre	música
finanças	coisa nenhuma	brisa sem pressa	crianças
biblioteca		flores, …, luar, sol,	Jesus Cristo

Porque a língua não é estanque, podemos trabalhar as várias competências por si só, mas também em espaço de aula elas podem surgir em estreita articulação, tal como ocorre nas situações reais de comunicação. Por isto, a terceira etapa desta unidade envolve a **leitura** e a **produção oral**.

Os desempenhos a trabalhar são:

- seguir diálogos, discussões ou exposições, intervindo oportuna e construtivamente;

- estabelecer relações com outros conhecimentos;

- debater e justificar ideias e opiniões;

- respeitar as convenções que regulam a interação verbal .

As metas a atingir no 8.º ano, no subdomínio "Adequação aos objetivos e aos participantes em situação de interação" são as seguintes:

- Usa a discussão em grupo para, de uma forma lógica e metódica, resolver problemas, partilhar e testar ideias.

- Modifica o seu próprio ponto de vista, à luz das evidências apresentadas pelo interlocutor.

Ainda em volta de Pessoa, mas agora com um trecho do *Livro do Desassossego*, os alunos são convidados a seguir várias fases de leitura e discussão decorrentes das modalidades de trabalho:

1. leitura individual e reflexão,

2. leitura e reflexão em grupo e

3. discussão no grande grupo-turma.

Para além de linhas orientadoras da reflexão, os alunos têm também acesso a uma grelha de registo das opiniões nas várias fases da reflexão/ discussão.

A) Trabalho individual (exploração do excerto)

Depois de teres lido o excerto, responde às seguintes questões, preenchendo a respetiva coluna na folha anexa.

a) Achas que, para escrever, necessitamos sempre das normas e das regras? Justifica.

b) Concordas com o narrador quando este diz que "a gramática é um instrumento, e não uma lei"? Justifica a tua resposta.

c) Ao dizer "Aquela rapaz", que regra gramatical não respeitou o narrador?

d) Leste o poema "Liberdade", de Fernando Pessoa: em que medida um falante/ um escritor tem (ou não) liberdade linguística para transmitir o seu sentir?

Tabela 2

Ficha de Exploração do Excerto do *Livro do Desassossego*

Individual	Grupo	Turma
A)	A)	A)
B)	B)	B)
...	...	...

Este texto e atividade surgem, portanto, como excelentes pretextos para a discussão sobre o uso da língua, que permitirão a introdução a estratégias argumentativas com a atividade seguinte: a reflexão sobre as características do **texto argumentativo**, a análise da sua estrutura típica e a produção textual.

Os descritores que enformam a atividade são:

- interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor:

- identificar pontos de vista e universos de referência;

- distinguir facto de opinião;

- identificar elementos de persuasão;

- identificar recursos linguísticos utilizados;

- identificar e caracterizar as diferentes tipologias e géneros textuais;

- distinguir diferenças, semelhanças ou a novidade de um texto em relação a outro(s).

A atividade que a seguir se apresenta permite-nos introduzir e antecipar já algumas metas que deverão ser atingidas no final do 9.º ano. Porém, parece-nos importante referir que metas complexas como as que são propostas, não devem, nem podem ser apenas trabalhadas no ano em que devem ser atingidas com os alunos, sob pena de não serem atingidas. Logo, consideramos importante que sejam treinadas e trabalhadas as competências que lhes estão subjacentes.

- Analisa o modo como pontos de vista e recursos estilísticos contribuem para o sentido do texto. (9.ºano)

- Identifica esquemas de construção de textos argumentativos. (9.ºano)

- Compara um texto com a sua transposição para outra linguagem. (9.º ano)

- Elabora argumentos e contra-argumentos, agrupando-os por temas. (8.º ano)

- Elabora textos em que assume e justifica tomada de posição. (9.º ano)

- Explicita o tema da controvérsia na introdução do texto. (9.º ano)

- Desenvolve os argumentos sustentando-os com exemplos e com citações e recorrendo a organizadores argumentativos que marcam refutação, concessão e oposição. (9.º ano)

- Usa estratégias de persuasão e formatos de construção de argumentos na produção de texto argumentativo. (9.º ano)

- Escreve uma conclusão em que resume o essencial da argumentação. (9.ºano)

Destacamos aqui o modo de operacionalização, sob a forma de **oficina de trabalho**, que, após a **leitura** de breve informação teórica sobre a **tipologia textual**, modeliza com a análise exemplificativa do poema "Liberdade", na perspetiva da argumentação; por fim, os alunos são convidados a identificar a estrutura no excerto de Bernardo Soares e, finalmente, a produzir um pequeno **texto argumentativo** (**oficina de escrita**).

São muitas as possibilidades de ir ao encontro das orientações do novo programa no que diz respeito à articulação entre a Língua Portuguesa e as TIC. Propomos aqui (em casa ou na escola, conforme a realidade escolar o permita) a visualização de algumas declamações e interpretações musicais do poema "Liberdade", que serão o pretexto para a produção escrita referida atrás:

4. Em casa, visualiza as seguintes apresentações orais do poema "Liberdade" e, num texto argumentativo, indica qual preferes. (cf. Indicações Bibliográficas)

O **laboratório de língua** é a próxima etapa. Nesta, o domínio do **CEL** escolhido para trabalhar foi a concordância entre o sujeito e o predicado. Exercícios de tipologias várias, organizados intencionalmente de modo a que os alunos usem o conhecimento que já possuem sobre a forma como a língua funciona, conduzirão à explicitação/ inferência das regras.

Os descritores de desempenhos desejados são:

- sistematizar os constituintes principais da frase e respectiva composição (grupo nominal; grupo verbal);

- sistematizar processos sintáticos (concordância);

- sistematizar relações entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas (funções sintáticas ao nível da frase).

Uma vez mais, as metas que estas atividades permitem atingir mostram desajuste face ao Programa de 1991, em que este conteúdo era gradativamente trabalhado ao longo do terceiro ciclo e, agora, deve estar consolidado no final do Primeiro:

- O aluno identifica e aplica os processos de concordância sujeito-verbo e sujeito-predicativo do sujeito (4.º ano).

LABORATÓRIO DE LÍNGUA

A) Identifica o sujeito e o predicado nas seguintes frases, sublinhando-os.

1. A minha irmã continua apaixonada. 2. Eu e tu somos cuidadosos. 3. Ler e escrever bem é difícil. 4. Nem tu nem eu fomos ao cinema. 5. Um quarto lê jornais. 6. Foste tu que fizeste este disparate? 7. Ninguém acreditou naquela história.	8. Isso são mentiras! 9. Tu e o Magalhães trabalhais juntos. 10. Um quarto dos alunos leem jornais. 11. Somos nós quem organiza este torneio. 12. Eu gosto de uvas e tu gostas de peras. 13. A Luísa e a Catarina parecem encantadoras.

B) Classifica os diferentes tipos de sujeito que encontraste nas frases anteriores.

C) Classifica a flexão do sujeito quanto ao número.

D) Classifica a flexão do verbo quanto ao número e à pessoa.

E) Preenche a tabela, seleccionando, nas frases 1 a 13, os exemplos adequados à ilustração de cada regra.

REGRA	EXEMPLO
1. Quando a frase tem um só sujeito, o verbo concorda em pessoa e número com esse sujeito.	
2. Quando a frase apresenta um sujeito composto e um desses sujeitos pertence à 1.ª pessoa, o verbo vai para a 1.ª pessoa do plural.	
3. Quando a frase apresenta um sujeito composto e um desses sujeitos pertence à 2.ª ou à 3.ª pessoa e nenhum pertence à 1.ª, o verbo vai para a 2.ª ou 3.ª pessoa do plural.	
4. Quando o sujeito é parte de um todo explicitado, o verbo vai para o singular ou para o plural.	
5. Quando o sujeito é parte de um todo não explicitado, o verbo vai para o singular.	
6. Quando o sujeito é o pronome relativo que, o verbo concorda com o antecedente do pronome.	
7. Quando o sujeito é o pronome relativo quem, o verbo fica na 3.ª pessoa do singular.	
8. Quando o sujeito do verbo ser ou parecer é um dos pronomes isto, isso, aquilo ou tudo e o predicativo do sujeito está no plural, o verbo vai	

para a 3.ª pessoa do plural.	
9. Quando o sujeito é constituído por um ou mais infinitivos, o verbo fica no singular.	
10. Quando o sujeito é composto por nomes ligados por ou ou nem, o verbo vai para o plural.	
11. Quando o sujeito é um dos pronomes indefinidos nada, ninguém ou tudo, o verbo fica no singular.	
12. Quando há um predicativo do sujeito, o sujeito concorda com este.	

A **produção de texto** narrativo - sobre o tema liberdade - vem ao encontro do tema unificador que propomos. A construção de um texto narrativo, tipo e texto já conhecido dos alunos, é aqui recuperado nesta articulação permanente de saberes e competências. Valorizou-se a distinção entre as etapas da escrita (planificação, textualização, revisão), tendo consciência não apenas da proposta que emana dos próprios programas, mas da necessidade efectiva de, nas salas de aula, este trabalho ser feito. Sem ele, a escrita surge como um todo imediato e o nosso cérebro, efetivamente, não funciona assim. Há que olhar para o texto e sua produção como uma tarefa complexa que exige etapas distintas, explicitá-las e dar-lhes o espaço necessário.

Os descritores de desempenho abarcados por esta atividade são extensos:

- utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos;

- selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos:

  − narrativos (reais ou ficcionais);

- redigir textos coerentes, selecionando registos e recursos verbais adequados:

  − desenvolver pontos de vista pessoais ou mobilizar dados recolhidos em diferentes fontes de informação;

  − ordenar e hierarquizar a informação, tendo em vista a continuidade de sentido, a progressão temática e a coerência global do texto;

  − dar ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando convenções tipológicas e (orto)gráficas estabelecidas;

  − diversificar o vocabulário e as estruturas utilizadas nos textos, com recurso ao português-padrão;

  − respeitar as regras da pontuação e sinais auxiliares da escrita.

- utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação textual;

- utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto;

- assegurar a legibilidade dos textos, em papel;

- utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos planos da produção, revisão e edição de texto ;

- explorar efeitos estéticos da linguagem mobilizando saberes decorrentes da experiência enquanto leitor;

- reinvestir em textos pessoais a informação decorrente de pesquisas e leituras efetuadas;

- explorar formas de interessar e implicar os leitores, considerando o papel da audiência na construção do sentido .

Visa-se, assim, atingir as seguintes metas:

- Elabora o plano do texto tendo em conta o género, objetivos e destinatário do texto. (8º ano)
- Integra no texto informação pormenorizada acerca do que as personagens ou os intervenientes fizeram, pensaram ou sentiram. (8º ano)
- Redige com correção formal e sintática, mobilizando vocabulário e unidades linguísticas adequadas ao género de texto. (8º ano)
- Reformula passagens do texto, encontrando formas de expressão mais coerentes com o sentido global do texto. (8º ano)
- Divulga os seus textos e interage com os leitores, participando numa comunidade construída em torno da escrita e da leitura. (9º ano)

Produção de Texto

Relembrando o tema da Liberdade do poema de Fernando Pessoa, escreve uma história cuja moral possa ser resumida num dos seguintes provérbios:

. *A liberdade não consiste em fazer o que se quer, mas o que se deve.*

. *O pior uso que se pode fazer da liberdade é abdicar dela.*

. *Basta amar para deixar de ser livre.*

. *A liberdade não é um fim, é um meio.*

Planificação:	
. Quem são as personagens?	
. Quem conta a história?	
. Que acontecimentos vão ser contados?	
. Como se desenrolam os acontecimentos?	
. Quando decorre a história?	
. Quanto tempo passa entre o início e o fim da história?	
. Onde se desenrola a acção?	

· *Quando começares a escrever a história que planificaste, segue a estrutura narrativa:*

Introdução – situação inicial/ apresentação do herói.

Desenvolvimento – projetos e desejos do protagonista; obstáculos levantados à sua concretização; auxílios prestados para a realização dos desejos; sucessos e insucessos do herói.

Conclusão – situação final e moral.

Após a produção do texto, os alunos são convidados a rever o mesmo usando uma tabela de verificação. De seguida, trocam os textos entre colegas, que farão uma revisão que terá como objetivo principal a estrutura narrativa e a aplicação das regras de concordância. Finalmente, os alunos poderão reescrever o seu texto e publicá-lo no Blog de *Escrita* ou na revista *Olhares*.

Conclusão

Ao concluirmos o nosso projeto, revimos os objetivos que propusemos.

Pareceu-nos evidente que, apesar de haver uma relação de precedência entre os Programas de 1991 e os Novos Programas, há variações importantes no que diz respeito aos conteúdos a trabalhar e às estratégias a utilizar. De uma perspetiva fundamentada em objetivos, passou-se para uma perspetiva fundamentada em competências. Deve estar bem patente uma prática em que a teoria sobre a língua e o texto seja um suporte metalinguístico, uma linguagem comum, e não uma meta. Esta perspetiva foi legislada já com as Competências Essenciais do Ensino Básico e está bem patente na tipologia dos Exames de Língua Portuguesa de 9.º ano.

Assim, para se chegar ao saber fazer, há que rever as práticas letivas. É fundamental facilitar o trabalho em equipa dos docentes. Este projeto equivale a cerca de 16 horas de trabalho de uma equipa de cinco pessoas. Os novos manuais necessitam, igualmente, de refletir as novas metas e perfis de desempenho, privilegiando metodologias de oficina de trabalho assim como possibilitando percursos divergentes, adequáveis a grupos diferenciados de alunos.

Tornou-se, também, evidente que os níveis de desempenho/ graus de exigência dos novos Programas são diferentes em relação aos do Programa de 1991, em muitos dos casos aumentando a exigência ao pretender que se atinja uma meta mais cedo (no Primeiro Ciclo ou no Segundo). Assim, é também fundamental que os docentes tenham um conhecimento transversal do programa e comuniquem entre si, sempre que as circunstâncias o permitam, as necessidades dos alunos quando estes transitarem de nível/ docente.

Vídeos referenciados no projeto (consultados em Dezembro de 2010):

Documentário sobre Fernando Pessoa - http://www.youtube.com/watch?v=1haO2zpFYrw
Grupo Coral a cantar o poema - http://il.youtube.com/watch?v=l9NxU01lzjI
Outro Grupo Coral - http://il.youtube.com/watch?v=bFOIocPczzA
Declamação por Nuno Miguel Henriques - http://il.youtube.com/watch?v=U4_b6Rk5uPo
Declamação por João Villaret - http://il.youtube.com/watch?v=kNSK1HHi7mA

Referências Bibliográficas

ABRANTES, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, pp. 15-36.
http://dt.dgidc.minedu.pt/ (*Dicionário Terminológico*, consultado em Setembro de 2010)
http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/ (consulta-do em Novembro de 2010)
Programa de Língua Portuguesa (1991), Lisboa: DGEBS.
REIS, C. (coord.) (2009). Programas de Português do Ensino Básico, Lisboa: DGIDC-ME.
SIM-SIM, I. et al (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho.* Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

Uma Proposta de Leitura para o 3.º CEB - O Conto «A Galinha» de Vergílio Ferreira

Maria de Fátima Lopes
Maria João Serrado[157]

Tendo por base a organização programática prevista nos novos Programas de Português do Ensino Básico, homologados em Março de 2009, e a *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*, propomos uma abordagem dinâmica e, no nosso entender, inovadora de uma sequência didática para o 7.º ano de escolaridade.

A competência matriz a desenvolver será a leitura de um texto literário, o conto «A Galinha», de Vergílio Ferreira, em torno da qual, e considerando as competências e saberes já adquiridos pelos alunos, nos dois ciclos anteriores – que pretendemos desenvolver e aprofundar -, criámos uma série de exercícios/atividades que, de forma lúdica e indutiva, tornando o aluno o agente activo da sua própria aprendizagem, contemplam, além da já referida leitura, outras competências específicas estabelecidas no Currículo Nacional do Ensino Básico para a disciplina de Português, nomeadamente: expressão do oral; escrita e conhecimento explícito da língua.

Num primeiro momento, propomos a análise dos paratextos para contextualizar e antecipar o conteúdo da obra, incidindo este momento no domínio da comunicação e da expressão oral. As leituras antecipadas serão, de seguida, confrontadas com a leitura seletiva de várias sequências textuais, cuja ordenação para a compreensão global será encontrada pelos alunos, uma outra forma de ler que remete para os processos de obtenção de sentido da linguagem.

A partir da leitura, os alunos exploram a compreensão e a organização de informação para apropriação de técnicas e modelos de escrita (sequência descritiva e notícia); refletem sobre a linguagem (coesão textual); reconhecem pontos de vista e procedem ao seu reconto. Por último, os alunos são convidados a refletir sobre os saberes que se constroem a partir da leitura.

A abordagem sugerida para esta unidade didática é, obviamente, extensível a outros textos, sempre que se pretendam desenvolver, simultaneamente, competências relacionadas com o texto literário e com a Língua - duas competências, no nosso entender, interligadas, fazendo consequentemente todo o sentido o seu desenvolvimento conjunto.

Operacionalização da Sequência Didática:

1 - Antecipar leituras a partir dos elementos paratextuais (Anexo I): capa (explorar fotografia; autor; título; noção de antologia).

2 - O conto «A Galinha» de Vergílio Ferreira: antecipar leituras a partir do título. Possíveis questões a colocar aos alunos (entre outras):

2.1 Como imaginam essa galinha?

2.2 Em que acontecimentos estará envolvida para dar título a um conto?

3 - Ler o excerto A (Anexo II) e confrontar a informação com as leituras antecipadas anteriormente.

3.1 Antecipar novamente leituras a partir de questões suscitadas pelo excerto A. Registar as respostas dos alunos numa grelha para posterior confirmação (Anexo III).

Questões colocadas: a) O que tornará a galinha engraçada? b) Para que a terá comprado a mãe?

3.2 Leitura do excerto B (Anexo IV) para confrontar com as hipóteses formuladas. Registo da informação (Anexo V).

[157] (professoras de Português)

3.2.1 Releitura seletiva do excerto B para compreensão da sequência descritiva da galinha. Preenchimento do esquema proposto (Anexo VI).

4 - Organizar informação para apropriação de técnicas e modelos de escrita. É proposta a seguinte atividade aos alunos: «Vais participar no Concurso de Fotografia da escola sobre a fauna. Descreve um animal à tua escolha para acompanhar a fotografia com que vais participar no concurso. Planifica o teu texto. Podes seguir o plano de texto apresentado.» (Anexo VII)

4.1 Ler para compreender e ordenar sequências de um texto. Parte do conto é distribuída pelos alunos que, organizados em pares, identificam no grupo/turma, em conjunto, a sequencialização dos excertos distribuídos, a partir de conectores, marcas discursivas, contextos, repetições, com vista à obtenção de sentidos (Anexo VIII).

4.2 Projeção do excerto I e leitura seletiva para organização da informação e apropriação de técnicas e modelos de escrita. São propostas as seguintes atividades aos alunos:

4.2.1. Recorda o que já leste e concentra-te no excerto I. Relê-o desde o início até "escabujando de raiva e de ameaça". Atribui-lhe um título.

4.2.2.Completa o esquema com as informações do texto (Anexo IX).

4.3. Imagina, agora, que és jornalista. Recorda o que aprendeste sobre a notícia e, com base na tabela, escreve uma sobre estes acontecimentos, para publicar no jornal da aldeia. (O aluno terá de relembrar/recorrer a conhecimentos já adquiridos. Apresenta-se uma proposta de notícia elaborada por um aluno do sétimo ano (Anexo X).

5. Continuação da leitura para compreender e ordenar sequências de um texto. Distribuição dos restantes excertos e ordenação dos mesmos (Anexo XI). No final da ordenação, é distribuído aos alunos o texto integral.

6. Ler para refletir sobre a linguagem: a coesão textual. São propostas aos alunos as seguintes atividades:

6.1. Completa a tabela com os elementos que fazem a ligação entre os excertos. (Cada par completa a linha referente ao seu excerto, identificando os elementos de ligação entre os excertos que configuram o sentido e a coesão textual.) (Anexo XII)

6.2. A forma verbal "disse" contribui para a coesão do texto e ocorre 19 vezes neste conto. Dá duas razões para o narrador recorrer tantas vezes a esta forma verbal.

6.3. Atenta, agora, no excerto O, onde a forma verbal "disse" ocorre quatro vezes. Substitui-as, selecionando a forma mais adequada, de entre as que se seguem (duas formas verbais não se adequam). Tens de conjugar os verbos. (suspirar; lamentar; perguntar; responder; repetir; informar).

7. Ler para reconhecer diferentes pontos de vista e para produzir textos orais (recontar). São propostas aos alunos as seguintes atividades:

7.1. Atenta nos excertos B, C e D e completa o quadro, tendo em conta a perspetiva do narrador sobre os acontecimentos que envolvem as galinhas. (Anexo XIII)

7.2. Imagina, agora, que és a tia! Conta, oralmente, a tua versão dos acontecimentos. Começa por preencher esta tabela para organizares o teu discurso. Não te esqueças de contextualizar os acontecimentos. (Anexo IV)

8. Ler para construir conhecimento.

São propostas ao aluno as seguintes atividades:

8.1. Para finalizar o estudo deste conto, seleciona, entre os provérbios que se seguem, o que melhor se ajusta ao seu conteúdo.

a) "De galinhas e más fadas se enchem as casas"

b) “A galinha da minha vizinha é mais gorda do que a minha”

c) “Galinha e mulher não se deixam passear”

d) Vinte galinhas e um galo comem tanto como um cavalo”

8.2. Explica a razão da tua escolha.

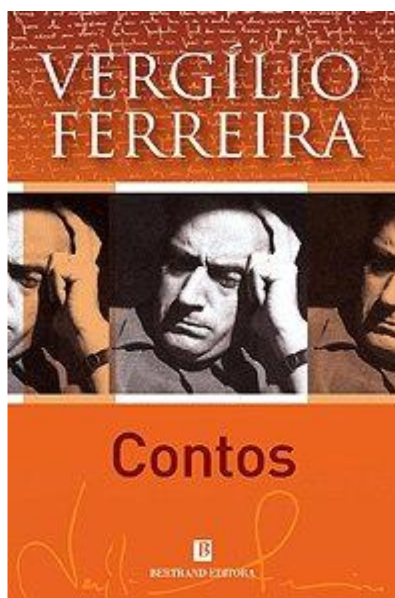
Referências bibliográficas

REIS, Carlos (coord). (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

FERREIRA, Virgílio. «A Galinha». In *Contos*. Lisboa: Bertrand. 1993. pp.163-171.

(2008). *Revisão da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

I –



II –

A

Minha mãe e minha tia foram à feira. Minha mãe com o meu pai e minha tia com o meu tio. Mas todos juntos. Na camioneta da carreira. Na feira compraram muitas coisas e a certa altura minha mãe viu uma galinha e disse:

- Olha que galinha engraçada.

E comprou-a também.

III –

Questão 3.1 a)	Questão 3.1 b)

IV –

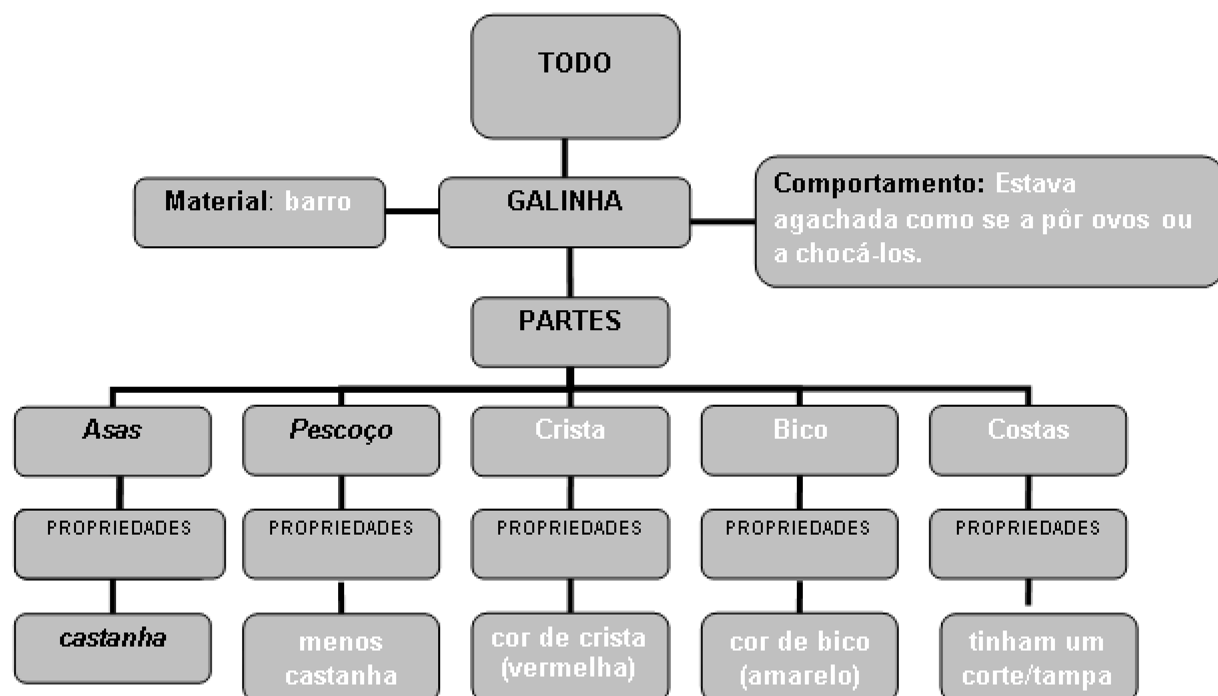
B

Estava agachada como se a pôr ovos ou a chocá-los. Era castanha nas asas, menos castanha para o pescoço, e a crista e o bico tinham a cor de um bico e de uma crista. Nas costas levara um corte a toda a volta para se formar uma tampa e meterem coisas dentro, porque era uma galinha de barro. Minha tia, que se tinha afastado, veio ver, estava a minha mãe a pagar depois de discutir. E perguntou quanto custava. A mulher disse que vinte mil réis, minha tia começou aos berros, que aquilo só se o fosse roubar, e a mulher vendeu-lhe uma outra igual por sete mil e quinhentos. Minha mãe aí não se conformou, porque tinha regateado mas só conseguira baixar para doze e duzentos. A mulher disse:

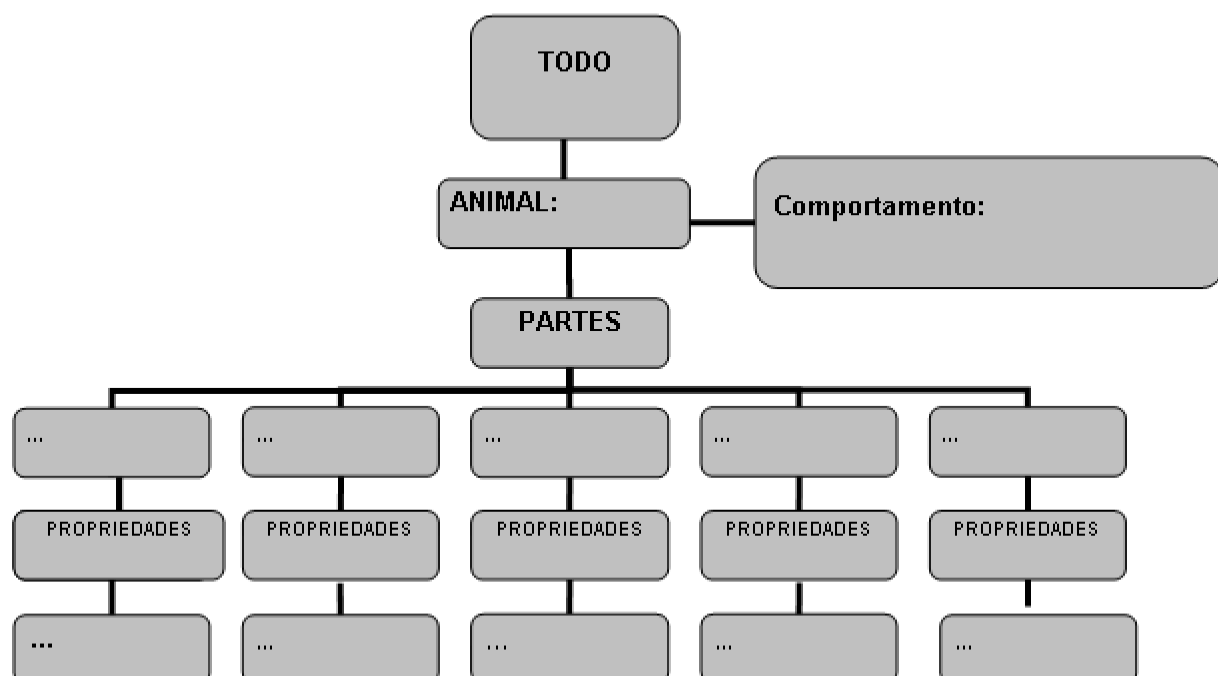
V -

Questão 3.1 a)	Questão 3.1 b)
A galinha torna-se engraçada pela sua posição e pelo facto de ter um corte nas costas e uma tampa, ou seja, por ser uma galinha de barro.	Possivelmente, a mãe comprou-a para servir de objeto de decoração.

VI -


TODO
Material: barro
GALINHA
Comportamento: Estava agachada como se a pôr ovos ou a chocá-los.
PARTES
Asas
Pescoço
Crista
Bico
Costas
PROPRIEDADES
PROPRIEDADES
PROPRIEDADES
PROPRIEDADES
PROPRIEDADES
castanha
menos castanha
cor de crista (vermelha)
cor de bico (amarelo)
tinham um corte/tampa

VII –


TODO
ANIMAL:
Comportamento:
PARTES
...
...
...
...
...
PROPRIEDADES
PROPRIEDADES
PROPRIEDADES
PROPRIEDADES
PROPRIEDADES
...
...
...
...
...

VIII (Anexos em ficheiro PDF)

C

- Foi por ser a última, minha senhora.

Minha tia confrontou as duas galinhas, que eram iguais, achando que a de minha mãe era diferente.

- Só se foi por ser mais cara - disse minha mãe com a ironia que pôde.

Minha tia aqui voltou a erguer a voz. Não se via que era diferente? Não se via que tinha o bico mais perfeito? E o rabo?

- Isto é lá rabo que se compare?

E tais coisas disse e tantas, com gente já a chegar-se, que minha mãe pôs fim ao sermão, por não gostar de trovoadas:

- Mas se gostas mais desta, leva-a, mulher.

D

Foi o que ela quis ouvir. Trocou logo as galinhas, mas ainda disse:

- Mas sempre te digo que a minha é de mais dura, basta bater-lhe assim (bateu) para se ver que é mais forte.

- Então fica com ela outra vez - disse minha mãe.

- Não, não. Trafulhices, não. Está trocada, está trocada.

Meu tio estava a assistir mas não dizia nada, porque minha tia dizia tudo por ele e, se dissesse alguma coisa de sua invenção, minha tia engolia-o. Meu pai também estava a assistir, mas também não dizia nada, por entender que aquilo era assunto de mulheres. Acabadas as compras, minha mãe voltou logo com o meu pai na carroça do António Capador, que tinha ido vender um porco.

E

Mas a minha tia ficava ainda com o meu tio, porque precisavam de ir visitar a D. Aurélia, que era uma pessoa importante e merecia por isso uma visita para se ser também um pouco importante. E como ficavam e só voltavam na camioneta da carreira, a minha tia pediu a minha mãe que lhe trouxesse a galinha, para não andar com ela o dia inteiro num braçado, que até se podia partir. De modo que disse:

- Tu podias levar-me a galinha, para não andar com ela o dia inteiro num braçado, que até se pode partir.

F

Minha mãe trouxe, pois, as duas galinhas na carroça do António Capador, e a minha tia ficou. E quando à tarde ela voltou da feira, foi logo buscar a sua. Minha mãe já a tinha ali, embrulhada e tudo como minha tia a deixara, e deu-lha. Mas minha tia olhou a galinha de minha mãe, que já estava exposta no aparador, e ao dar meia volta, quando se ia embora, não resistiu:

- Tu trocaste mas foi as galinhas.

Disse isto de costas, mas com firmeza, como quem se atira de cabeça. E minha mãe pasmou, de mãos erguidas ao céu:

- Louvado e adorado seja o Santíssimo Nome de Jesus! Então eu toquei lá na galinha! Então a galinha não está ainda conforme tu ma entregaste? Então tu não ves ainda o papel dobrado? Então não estarás a ver o nó do fio...

Estavam só as duas e puderam desabafar.

- Trocaste, trocaste. Mas fica lá com a galinha, que não fico mais pobre por isso.

Minha mãe, cheia de compreensão cristã e de horror às trovoadas, ainda pensou em destrocar tudo outra vez. Mas aquilo já ia tão para além do que Cristo previra, que bateu o pé:

G

- Pois fico com ela, não a quisesses trocar. Só tens gosto naquilo que é dos outros.

E daqui para a frente, disseram tudo. Minha tia saiu num vendaval, desceu as escadas ainda aos berros, de modo que minha mãe teve de vir à janela dizer mais coisas. Minha tia foi indo pela rua adiante, sempre aos gritos, e de vez em quando parava, voltando-se para trás para dizer uma ou outra coisa em especial a minha mãe, que estava à janela e lhe ia também respondendo como podia. Até que a rua acabou e minha mãe fechou a janela. E aí começou o meu pai, quando lá longe minha tia lhe passou ao pé e meu pai lhe perguntou o que havia e ela lhe disse o que havia, chamando mentirosa a minha mãe. Meu pai então disse:

H

- Mentirosa é você.

E começou a apresentar-lhe os factos comprovativos do que afirmara e que já tinha decerto enaipados de outras ocasiões, porque não se engasgava:

- Mentirosa é você e sempre o foi. Já quando você contou a história do Corneta, andou a dizer que...

- Mentiroso é você, como sua mulher. Uma vez na padaria a sua mulher disse que:

E daí foram recuando no tempo à procura das mentiras um do outro. Estavam já chegando à infância, quando apareceu o meu tio. Minha tia passou-lhe a palavra e começou ele. Mas como a coisa agora era entre homens, meu tio cerrou os punhos e disse:

- Eu mato-o, eu mato-o.

264

I

Meu pai, que já devia estar cansado, ficou quieto, à espera que ele o matasse, e como ficou quieto, meu tio recuou uns passos, tapou os olhos com um braço e disse outra vez:

- Foge da minha vista que eu mato-te.

Entretanto olhou em volta à espera que o segurassem. E quando calculou que tudo estava a postos para o segurarem, ergueu outra vez os punhos e avançou para o meu pai. Finalmente seguraram-no, e meu tio estrebuchou a querer libertar-se para matar o meu pai. Mas lá o foram arrastando, enquanto o meu tio se voltava ainda para trás, escabujando de raiva e de ameaça.

E chegada a coisa a este ponto, era a altura de se formarem partidos, como sempre que há uma razão para se formarem partidos. Velhos ódios, invejas e ciúmes vieram ao de cima para um ajuste de contas. No domingo seguinte, já com vinho a empurrar, houve mesmo facadas. O Cometa tinha com o Catrelha uma questão de águas de há séculos e aproveitou. Os partidos subdividiram-se assim em grupos pelo Catrelha e pelo Corneta. Foi quando o Bóia, que não gramava o Capador desde a história de um porco mal capado, adiantou na taberna que as galinhas possivelmente tinham sido trocadas por ele, que não gramava o meu tio desde uma história de mordomia do Mártir S. Sebastião. O Carapanta ouviu e foi dizer.

IX –

QUEM?	O QUÊ?	ONDE?	QUANDO?	COMO?	PORQUÊ?
Tio	**Ameaça matar o pai**	**Na aldeia**	**No domingo**	**Por palavras e gestos, gritando, erguendo os punhos e avançando para o pai do narrador, enquanto o seguravam**	**Devido ao conflito entre as esposas, por causa das galinhas de barro**

X –

B

Galinha gera discussão

No passado domingo, no largo da igreja da nossa aldeia, o «ti» António e o «ti» Manel envolveram-se numa acesa discussão.
Devido ao conflito entre as suas esposas, por causa de umas galinhas de barro, o ti António ameaçou matar o cunhado, gritando, erguendo os punhos e avançando para ele. Valeu ao ti Manel, que se manteve sempre calmo, a força do povo que segurou o irado cunhado, impedindo que acontecesse uma desgraça.

XI –

J

Num outro domingo, e já entusiasmado de briol, o Capador pediu satisfações. Armou-se então um arraial cujo balanço deu três feridos com facadas, dois à paulada e um morto com um tiro de caçadeira. E desde então toda a aldeia ficou em pé de guerra. Metade da população foi metida na cadeia, mas depois de muitos interrogatórios não se passou daquilo que já se sabia e era quem tinha ficado ferido e quem tinha ficado morto. De modo que se reconstituiu a população com a libertação dos presos. E dado isso, recomeçou-se outra vez. No domingo seguinte, melhorou-se o saldo com dois mortos e vinte feridos. Veio a guarda e levou a outra metade da população com um ou outro elemento da primeira metade. Mas não se melhorando o resultado das investigações, uns dois ou três meses depois voltou tudo para casa, até porque a metade que ficara livre ia continuando o trabalho, com um saldo, aliás pouco brilhante, de cinco feridos e um moribundo. Trocadas as metades e recomeçadas as investigações sem resultado, houve quem propusesse meter tudo na cadeia.

L

Mas havia o problema dos velhos e das crianças, que precisavam dos outros e talvez estivessem inocentes, e veio tudo outra vez para a rua. Mas agora, aos domingos, a aldeia ficava coalhada de guardas. A princípio deu resultado, porque nas discussões não se passou de palavras. Até que certa vez uma pedrada anónima acertou em cheio na cabeça de um agente e logo se armou uma sarrabulhada enorme, com gritos, gente a fugir e tiroteio para o ar. E como a dada altura as pedradas recomeçaram, o tiroteio recomeçou também, mas mais baixo. O saldo dessa vez foi francamente positivo, com cinco mortos e vinte feridos. E como a luta continuou, alguns habitantes, que não podiam estar à espera de que acabasse, foram morrendo de morte natural. E como havia intervalos na luta com a autoridade, alguns habitantes aproveitavam para irem entre si acertando contas em atraso.

Verificada a certa altura a insuficiência da guarda, veio a tropa.

M

Primeiro a infantaria, depois a cavalaria, esperando-se depois a artilharia. Reduzida a população a metade, também as habitações, talvez por serem desnecessárias, ficaram reduzidas a metade. E quando finalmente os combatentes rarearam ou sucumbiram a uma imprevista cobardia, a luta cessou. E acabada a luta, recomeçou a paz. No meu balanço pessoal verifiquei a morte de meu tio com três facadas a uma esquina e a morte natural de meu pai, que aliás, cumprida a sua missão no barulho, se reformara logo a seguir. E alguns anos depois de se fazerem as pazes, morreu minha mãe.

N

Como eu era o único herdeiro, dispus-me a tomar posse do que era meu. Mas por isso mesmo, a primeira coisa que entendi necessária foi arrumar a cacaria com que minha mãe fora adornando a casa. Antes de mais, atirei-me aos santos de toda a hierarquia celeste, porque sou ateu. Havia-os em estampas, em louça, em metal. Dependurados em molduras, metidos em redomas, com ou sem lamparina. E em livros de missa, folha sim, folha não. E, escacada a santaria, dispus-me a atacar o resto. Irritavam-me sobretudo os vasinhos que se multiplicavam por todo o lado e umas andorinhas em louça pregadas na parede da sala de visitas. E estava eu nisto quando chegou a minha tia.

O

Ela fora ao enterro de minha mãe, fora lá a casa dar os sentimentos, abraçando-se-me aos gritos antes de eu ter tempo de uma reacção apropriada. Entrada que foi agora, estava eu na tarefa da limpeza, sentou-se compungida e disse:

- Olha, filho, o que lá vai lá vai e só Deus sabe o que tenho chorado e rezado pela tua mãe.

Calou-se. Eu, como não tinha nada a objectar, também não disse nada. E minha tia, aproveitando o silêncio, disse:

- Ai!...

Eu continuei calado, por não haver razão para falar. Mas qualquer coisa em mim se fora preparando para o que viria, porque quando veio não me surpreendi. E o que veio foi:

- Olha, meu filho.

Minto. Antes disso, minha tia disse ainda:

- Ai!...

E só então, sim:

- Olha, meu filho, eu tinha uma coisa a pedir-te. Tu sabes, enfim, como foi o caso da galinha. A tua mãe, que Deus tenha...

Interrompi-a:

P

- Quer a galinha? Leve-a.

Ela teve ainda um clarão de cólera:

- Não a quero! Não quero o que é teu! Quero só, só o que é meu.

E amansou. Baixou o tom:

- Queria só que ma trocasses. Trago aqui esta.

E tirou-a de um cabaz, pondo-a ao pé da outra no aparador. Eu sorri:

- Leve as duas.

- Não quero o que é teu! - disse ela outra vez, alçando o tom.

Sorri outra vez também:

- Deixe então essa e leve a outra.

Ela agradeceu, já sossegada, de olhos baixos e virtuosos. Abri a tampa da galinha - estava cheia de estampas, carros de linha, agulhas, amostras de fazenda. E comecei a tirar. Minha tia, então, de súbito, deitou as mãos ao ventre, ergueu para mim uns olhos necessitados.

- Ao fundo do corredor - disse eu. - Veja se há papel.

Q

Ela foi, eu continuei o despejo. No fundo da galinha havia uma estampa de Santa Bárbara. Achei piada, deixei-a ficar. Especializada em trovoadas, a santa, tê-la-ia posto ali a minha mãe? Deixei-a ficar. Minha tia regressou, mais reconciliada com a vida. Fui dentro procurar papel para o embrulho, mas ela interrompeu-me:

- Não é preciso.

Mal eu virara costas, empalmara logo a galinha, metera-a no cesto. Abraçou-me e chorou. Não percebi porquê - chorou. Acompanhei-a à porta, regressei à sala. Então, com um ódio reforçado, fui-me à galinha de martelo no ar. Os cacos voaram para todo o lado. Já não havia mais galinha, mas eu continuava a martelar. Até que, enfim, parei. E só então é que vi: entre a cacaria que se espalhara em volta, mesmo no meio dos destroços, estava a estampa de Santa Bárbara.

XII -

EXCERTOS	ELEMENTOS DE LIGAÇÃO ENTRE OS EXCERTOS
B	" Estava agachada" (refere-se à galinha comprada no final do excerto A).
C	Discurso direto (verbo introdutor e pontuação); contexto
D	Pronome pessoal "ela", que se refere a "mulher", expressão do final do excerto anterior; contexto
E	"Mas a minha tia..." (oposição entre a acção da mãe e da tia); contexto
F	Contexto ("Minha mãe trouxe, pois as duas galinhas"; repetição de "galinhas" e "verbo "trazer", que surge como reposta ao pedido da tia "- Tu podias levar-me a galinha..."
G	Contexto (proposta de troca das galinhas e aceitação); pronome pessoal "ela", referente a "galinha"; Discurso direto (verbo introdutor e pontuação);
H	Discurso direto (verbo introdutor e pontuação); contexto (repetição de "mentirosa")
I	Contexto; repetição do verbo matar: "Meu pai, [...] ficou quieto, à espera que ele o matasse"
J	Indicação temporal; repetição de "domingo": "Num outro domingo".
L	"Mas" e contexto.
M	Enumeração das forças da tropa por ordem de chegada: "Primeiro a infantaria, depois a cavalaria..."
N	Contexto; a causa, introduzida pela palavra "como"

O	**Pronome pessoal "Ela", que se refere a "minha tia", expressão do final do excerto anterior; contexto**
P	**Discurso direto (verbo introdutor e pontuação); contexto**
Q	**Pronome pessoal "Ela", que se refere à tia, a quem o narrador se dirige no final do excerto anterior; Discurso direto (verbo introdutor e pontuação).**

XIII –

EXCERTOS B, C E D	PONTO DE VISTA DO NARRADOR	EXPRESSÕES DO TEXTO
Situação que desencadeia a acção	**a) A tia acha as duas galinhas diferentes.**	**a) "Minha tia confrontou as duas galinhas, que eram iguais, achando que a de minha mãe era diferente."**
Acontecimentos seguintes	**b) Mãe não concorda;** **c) Tia insiste na diferença: acha a galinha da mãe mais perfeita que a dela;** **d) Tia discute com a mãe;** **e) Mãe não alimenta a discussão.**	**b) " Só se for por ser mais cara- disse a minha mãe"** **c) Minha tia aqui voltou a erguer a voz. Não se via que era diferente? Não se via que tinha o bico mais perfeito? E o rabo?** **- Isto é lá rabo que se compare?"** **d) "E tais coisas disse e tantas"** **e)"…minha mãe pôs fim ao sermão, por não gostar de trovoadas"**
Acontecimento que resolveu o conflito	**Mãe propõe trocar as galinhas**	**"- Mas se gostas mais desta, leva-** **-a, mulher.**

Partido tomado	**O partido** da mãe	"uma outra igual"; "duas galinhas que eram iguais"; "minha mãe pôs fim ao sermão por não gostar de trovoadas"; "foi o que ela [tia] quis ouvir"

XIV

CONTEXTUALIZAÇÃO	**IDA À FEIRA E COMPRA DE GALINHAS DE BARRO**	
EXCERTOS B, C E D	**PONTO DE VISTA DA TIA**	**EXPRESSÕES DO TEXTO A UTILIZAR**
Situação que desencadeia a acção	a) As galinhas eram diferentes.	a) "Minha tia […] achando que a de minha mãe era diferente."
Acontecimentos seguintes	b) A minha irmã/cunhada não concorda; c) Insisti na diferença: a galinha dela era mais perfeita que a minha; d) Disse-lhe tudo o que tinha a dizer e) Minha irmã/cunhada nem sequer me respondeu	b) " Só se for por ser mais cara" c) Minha tia aqui voltou a erguer a voz. Não se via que era diferente? Não se via que tinha o bico mais perfeito? E o rabo? - Isto é lá rabo que se compare?" d) "E tais coisas disse e tantas" e)"…minha mãe pôs fim ao sermão"
Acontecimento que resolveu o conflito	f) Minha irmã/cunhada finalmente admitiu a diferença das galinhas e propôs-me trocá-las	f) "- Mas se gostas mais desta, leva-a, mulher.

NOVOS DESAFIOS NO ENSINO DO PORTUGUÊS



Escola Superior
de Educação
[IPSantarém]